

CLÁUDIA BRÍGIDA GASPAR LOURENÇO

**APRENDIZAGEM DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL EM
CONTEXTO DE SALA DE AULA**

Orientador: Jorge Serrano

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

CLÁUDIA BRÍGIDA GASPAR LOURENÇO

**APRENDIZAGEM DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL EM
CONTEXTO DE SALA DE AULA**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre em Ciências de Educação na especialidade de Educação Especial e Domínio Cognitivo e Motor conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2013

EPÍGRAFE

“A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces.”

Aristóteles

DEDICATÓRIA

A todas as pessoas que fazem parte da minha vida: família, amigos, colegas de curso e colegas de trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao aluno em estudo, pela sua disponibilidade para participar nas aulas observadas, pois sem ele nunca poderia ter elaborado o presente estudo de caso.

Ao meu orientador Professor Doutor Jorge Serrano, pelo seu profissionalismo, conhecimento e sentido de orientação e que sempre se mostrou receptivo em colaborar.

E um especial obrigado...

... a todos aqueles a quem privei da minha companhia durante a realização da investigação e que pacientemente foram convivendo comigo nesta última fase de trabalho,

... a todos aqueles que mostram disponibilidade em cooperar e àqueles que o fizeram independentemente das solicitações.

A todos, o meu MUITO OBRIGADA.

RESUMO

O presente estudo propôs-se estudar a temática da aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual e desenvolvimental em contexto de sala de aula e as implicações no desenvolvimento de processo educativo.

Foi realizado com um jovem que atingiu este ano a maioridade e que esteve a frequentar o 9º ano de escolaridade.

Este jovem apresenta características que o definem como portador de Deficiência Intelectual e Desenvolvimental (DID).

Realizou-se a análise documental através das informações que constam do processo educativo do jovem, das entrevistas efectuadas aos professores que o acompanharam no seu percurso escolar e dos registos de observação de aulas.

Procedeu-se à discussão dos resultados, onde se aferiu que as escolas regulares apresentam, actualmente condições para responder às necessidades académicas, pessoais e sociais destes jovens, contudo o processo de aprendizagem destes alunos deveria passar por uma preparação para a vida ativa através do estabelecimento de protocolos com Entidades formadoras, que visam formação a nível técnico e que proporcionam a inclusão em mercado laboral.

É imperioso compreender que o processo de aprendizagem destes jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) implica uma multiplicidade de aspetos, sendo o direito à igualdade de oportunidades primordial, considerando que todos têm direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

Palavras-chave:

Necessidades Educativas Especiais;

Deficiência Intelectual e Desenvolvimental;

Aprendizagem.

ABSTRACT

The present thesis set out to study the theme of learning a student with intellectual and developmental disabilities in classroom context and its implications in the development of the educational process.

This study was carried out with a young child who has reached majority this year and who has been attending the 9th grade of schooling.

This young child has characteristics that defines him as a person with intellectual and developmental disability.

Documentary analysis was elaborated through the information listed in the child's educational process, the interviews made to teachers who followed him on his journey and observation records.

The discussion of the results showed that mainstream schools are currently only able to meet the academic, personal and social needs of young people.

It is concluded that the learning process of these students should undergo a preparation for working life by establishing protocols with providers, aimed at technical level training the inclusion in the labour market.

It is imperative to understand that the learning process of these children with SEN (Special Educational Needs) implies a multiplicity of aspects, being the primary right to equal opportunities, considering that everyone has the right to be different when equality mischaracterises them.

KEYWORDS

Special Educational Needs;

Intellectual and Developmental Disabilities;

Learning.

ABREVIATURAS

AAMR – Associação Americana de Deficiência Mental

CEI – Currículo Específico Individual

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DID – Deficiência Intelectual e Desenvolvidor

DM – Deficiência Mental

DRELVLT – Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

DSM-IV-TR – Manual de Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais IV

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEI – Plano Específico Individual

PIT – Plano Individual Transitório

ÍNDICE GERAL

Introdução	12
PARTE I- MOTIVOS E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	14
1. Explicitação do problema.....	15
2. Tipo de investigação	16
3. Justificação da Investigação.....	17
4. Questões da Investigação	17
5. Propósitos do trabalho.....	18
 PARTE II – FUNDAMENTOS TEÓRICOS	 19
1. Intróito	20
2. Abordagem Conceptual.....	21
3. Evolução histórica do conceito de Deficiência Intelectual e Desenvolvidor	22
4. Deficiência Intelectual e Desenvolvidor: aprofundamento científico	24
5. Fatores etiológicos da Deficiência Intelectual e Desenvolvidor	27
6. Riscos associados à Deficiência Intelectual e Desenvolvidor	29
6.1 Causas de riscos pré-natais	29
6.2 Causas e fatores de risco peri-natais e neo-natais	29
6.3 Causas e fatores de risco pós-natais	29
7. Características e Classificação da Deficiência Intelectual e Desenvolvidor	30
8. Incidência da Deficiência Intelectual e Desenvolvidor	34
9. Avaliação e Critérios de Diagnóstico da Deficiência Intelectual e Desenvolvidor.....	36
10. Aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual e Desenvolvidor em contexto de sala de aula	37
11. Deficiência Intelectual e Desenvolvidor e Inclusão	40
12. Transição para a vida ativa pós-laboral.....	43
Síntese Relevante	46
 PARTE III – METODOLOGIA DO TRABALHO DE CAMPO	 47
1. Contextualização da situação problema.....	48
1.1 O meio	48
1.2 A escola	48

1.3 A turma	49
1.4 O aluno alvo	50
1.4.1 Dados de identificação	50
1.4.2 História clínica	50
1.4.3 História escolar	51
2. Instrumentação de recolha de dados.....	52
3. Aplicação de técnicas e instrumentos	53
3.1 Procedimentos.....	53
3.1.1 Desenvolvimento do processo	54
4. Tratamento dos dados obtidos.....	55
4.1 Perceção dos atores implicados sobre a educação inclusiva dos alunos com Deficiência Intelectual e Desenvolvidor	55
4.2 Tipos de comportamentos e resultados do aluno no seu processo de aprendizagem	56
4.3 Papel da professora de Educação Especial na integração e desenvolvimento intelectual e desenvolvimental do aluno	58
4.4 Procedimentos didáticos e relacionais dos professores titulares de turma em sala de aula com o aluno	59
4.5 Envolvimento familiar no processo de ensino aprendizagem do aluno	60
4.6 Grau de adaptação do ensino regular às características educacionais destes alunos	61
5. Interpretação dos dados obtidos.....	62
Conclusões e Recomendações	65
Linhas emergentes de pesquisa	68
Fontes Consultadas	
1. Bibliográficas	69
2. Webgráficas	74
3. Legislativas	75
ÍNDICE DE APÊNDICES.....	I
Apêndice I – Observação naturalista	II
I a) – Guião	II
I b) – Registo da observação da aula de Introdução às Tecnologias da Informação	
Comunicação	IV

I c) – Registo da observação da aula de Educação Física	VI
I d) – Registo da observação da aula de Educação Visual e Tecnológica	VIII
I e) – Registo da observação da aula de Educação Especial	X
Apêndice II – Entrevista a docentes	XII
II a) – Guião	XII
II b) – Protocolo da entrevista à professora de Educação Especial	XV
II c) – Análise de conteúdo da entrevista à professora de Educação Especial	XX
II d) – Protocolo da entrevista ao professor de Introdução às Tecnologias da Informação e Comunicação	XXIV
II e) – Análise de conteúdo da entrevista ao professor de Introdução às Tecnologias da Informação e Comunicação	XXVIII
II f) – Protocolo da entrevista ao professor de Educação Física	XXXII
II g) – Análise de conteúdo da entrevista ao professor de Educação Física	XXXVI
II h) Protocolo da entrevista à professora de Educação Visual e Tecnológica	XL
II i) – Análise de conteúdo da entrevista à professora de Educação Visual e Tecnológica.....	XLIII
II j) Análise global do conteúdo das entrevistas.....	XLVI

Introdução

Nas sociedades contemporâneas a preseça de crianças e jovens portadores de Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental (DID) representa não só uma interrogação permanente sobre a natureza e origem das diferenças individuais, mas também um verdadeiro desafio para aqueles que se dedicam à sua educação.

Sendo a DID uma das mais comuns situações de inadaptação, o mundo ocidental tem se empenhado, desde há muito, na criação de diversos tipos de serviços e no seu estudo por parte de diferentes áreas científicas (Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Medicina...).

Em Portugal, para além de as estruturas de atendimento parecerem ter-se desenvolvido a um ritmo mais lento do que noutras nações europeias revela-se também muito insuficiente na cobertura das reais ou estimadas necessidades nacionais. Com efeito, Correia (1990), há algum tempo atrás avançava com a ideia de que as estruturas de atendimento se limitavam a apoiar apenas 0,43% dos deficientes mentais portugueses, baseando-se na população estudantil existente em Portugal, em percentagens internacionais de prevalência da DID e no número total de deficientes atendidos pelo ensino integrado e pelas escolas especiais.

Daí a necessidade de se lutar pela prática efectiva dos direitos fundamentais de todas as crianças e, de um modo especial, das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Só participando ativamente se caminhará para a sua efectiva inclusão e se contribuirá para a construção de uma educação de qualidade que independentemente das diferenças responda às necessidades de todos.

A atual política educacional ao aceitar as crianças com DID como elementos constituintes da escola regular contempla-os com esses direitos, sendo este mesmo um dos objetivos a atingir. Neste sentido, torna-se urgente identificar as fragilidades deste processo para que com conhecimento e competência se possa intervir de forma eficaz. Julga-se, por isso, este tema ser bastante pertinente para o presente trabalho projecto.

Este projeto tem como finalidade desenvolver um Estudo Caso sobre a temática Aprendizagem de um aluno com Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental em contexto de sala de aula.

O presente estudo divide-se em três partes distintas: **Motivos e Objetivos da Investigação; Fundamentos Teóricos; Metodologia de Trabalho de Campo.**

Nos Motivos e Objetivos da Investigação explicitam-se o tema e objectivos do trabalho. O Enquadramento Teórico faz referência à evolução histórica de Deficiência Intelectual e

Desenvolvimento, os fatores de risco associados, a classificação, a incidência, a avaliação e critérios de diagnóstico, aprendizagem e a transição para a vida ativa.

A Metodologia do Trabalho de Campo faz referência à metodologia utilizada: conhecimento científico, noção de estudo de caso, amostra, objetivos do estudo de caso, procedimentos, materiais utilizados, tratamento dos dados e interpretação dos resultados. Este trabalho termina com a reflexão final seguida das referências bibliográficas, a legislação consultada e, em apêndices, documentos que se entende serem pertinentes como complemento ao estudo realizado.

Por fim, são apresentadas as conclusões com algumas reflexões finais, as quais poderão constituir um contributo susceptível de poder conduzir à melhoria das práticas educativas em contexto escolar, a favor de uma educação de qualidade que se assume corresponder a um direito de todos e de cada um.

PARTE I

MOTIVOS E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

1. Explicitação do problema

As perspectivas de inclusão para a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são um elemento de reflexão sobre este estudo.

Sendo o homem um ser educável, tal como refere Santos (1982), a educação não é uma matéria que se ensina, mas sim uma atitude que é refletida no confronto das vivências do educando que fomos, com as do educador que pretendemos ser. Para Strecht (1999) cada criança contém em si o potencial inato de vir a ter múltiplas evoluções dependendo de nós.

De acordo com estas considerações, este trabalho insere-se na problemática dos alunos com Deficiência Intelectual e Desenvolvidor (DID) no contexto escolar.

A escolha do tema surge da necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a DID, o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos com esta deficiência, através do seu acompanhamento/avaliação em contexto escolar e reflectir sobre o enquadramento desses alunos na escola do ensino regular.

A escolaridade é um direito de todas as crianças, uma etapa indispensável e insubstituível na vida de qualquer pessoa aparecendo como a primeira instituição social que prepara cidadãos aptos a cooperar, defender, transformar e desenvolver a sociedade a que pertencem.

O modelo inclusivo considera o aluno como um todo, em termos académicos, sócio-emocionais e pessoais, centrando-se nas suas características e necessidades e orientando o ensino com base nessa visão global. Esta mudança nas concepções implica obrigatoriamente, uma mudança em termos de metodologia e organização escolar, com o fim de responder aos alunos com NEE, mas beneficiando concomitantemente todos os alunos.

O aluno em estudo apresenta habitualmente alguma instabilidade emocional (insegurança) uma baixa auto-estima, tendo dificuldades na expressão verbal e perturbações ao nível intelectual. É um aluno que não estabelece interações com os outros. Tal como refere Sainz & Mayor, cit. por Bautista (1997), os défices cognitivos mais relevantes nos deficientes intelectuais, são: problemas de memória; problemas de categorização; dificuldade na resolução de problemas; défice linguístico; problemas nas relações sociais.

O aluno apresenta este tipo de problemas desde a tenra idade. Enquanto criança apresentava graves dificuldades de aprendizagem, tanto a nível da escrita, como ao nível da linguagem e do cálculo mental. Aos 10 anos de idade foi encaminhado para observação psicológica em virtude de insucesso escolar persistente.

Integrou o apoio em Educação Especial no 4º ano de escolaridade ficando abrangido pelo decreto lei 3/2008 até então. Os problemas de aprendizagem mantiveram-se nos anos escolares seguintes.

2. Tipo de Investigação

O presente trabalho quanto ao tipo de investigação é um estudo de natureza qualitativo uma vez que se baseará em dados descritivos cuja recolha irá ser realizada através de entrevistas e algumas observações. Deste modo, segundo Bogdan e Biklen (1994), o método qualitativo será o mais adequado, uma vez que os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa possui cinco características: A fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; A investigação qualitativa é descritiva; Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo que simplesmente pelos resultados ou produtos; Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Será dada maior importância às entrevistas como fonte de recolha de dados e dadas as características do estudo julga-se ser este o método mais rico.

Quanto aos objectivos e aos procedimentos técnicos é um estudo de caso. Yin (2005) define estudo de caso com base nas características do fenómeno em estudo,

Para Stake (2007), um estudo de caso pretende compreender um fenómeno na sua complexidade, numa situação particular e num determinado contexto. É uma abordagem metodológica de investigação, definindo-se como num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. O objectivo do estudo de caso, como salienta Yin (2005), é explorar, descrever ou explicar adequadamente quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores.

Num estudo de caso a selecção da amostra é fundamental, uma vez que constitui o cerne da investigação. No entanto, apesar da selecção da amostra ser extremamente importante, Stake (2007) sugere que a investigação, num estudo de caso, não é baseada em amostragem. Contudo, ao escolher o “caso” o investigador estabelece um fio condutor lógico e racional que guiará todo o processo de recolha de dados.

Em síntese pode dizer-se que o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um caso através de uma amostra, tendo como objectivo um conhecimento amplo e detalhado do mesmo. É considerado um método de organização e tratamento de dados da investigação, fundamentalmente de natureza qualitativa que se baseia na observação do ambiente real, privilegiando o ambiente natural e harmonioso do indivíduo, no qual se faz a recolha de dados.

3. Justificação da investigação

Atualmente, um dos objetivos fundamentais da educação é promover autonomia emocional e cognitiva do aluno/pessoa. A escola não é apenas um espaço privilegiado de transmissão de saberes mas, um lugar para partilhar vivências e experiências que favorecem o desenvolvimento do ser humano facilitando a interação e a relação com o mundo que o rodeia. Espera-se que os professores sejam eficazes, que auxiliem os seus alunos a adquirirem competências e atitudes essenciais, necessitando, para isso, de desenvolverem novos métodos, equipamentos e estratégias de intervenção diferentes, consoante os alunos tenham ou não necessidades educativas especiais, numa interação colaborativa para resolução dos vários problemas com que se deparam. Tal como refere Sanches (2001, p. 27) “o que verdadeiramente interessa é o desenvolvimento do aluno, através da interação dos vários saberes”(...)”Há que adaptar, alterar reduzir ou aumentar os currículos quando for necessário, pertinente e oportuno”.

Por isso é muito importante que os professores saibam avaliar, refletir sobre as formas, os instrumentos utilizados, os critérios de avaliação e compreender como é que interagem todas estas etapas no processo de aprendizagem dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Neste sentido, o presente estudo pretende dar resposta à questão: Como se desenvolve a aprendizagem de aluno com Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental em contexto de sala de aula? Este estudo, tem assim, como intuito conhecer e refletir sobre as respostas educativas oferecidas a estes alunos e se as mesmas lhes permitem alcançar sucessos e minimizar fracassos, identificando, assim, as fragilidades deste processo para que com conhecimento e competência se possa intervir de forma eficaz.

4. Questões da investigação

Como é desenvolvido o processo de ensino aprendizagem de um aluno com Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental em contexto de sala de aula do regular?

Com base na pergunta de partida exposta, identificaram-se as subquestões de investigação a seguir elencadas.

1 – Qual a perceção dos atores envolvidos sobre a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental no ensino regular?

2- Que tipos de comportamentos e de resultados revela o aluno no seu processo de aprendizagem?

3- Qual a importância do papel da professora da Educação Especial na integração e desenvolvimento intelectual e desenvolvimental do aluno?

4- Quais os procedimentos didáticos e relacionais desenvolvidos pelos professores titulares de turma em sala de aula com o aluno alvo do estudo?

5- Qual o envolvimento da família no processo de ensino aprendizagem do aluno?

6- Qual o grau de adaptação do ensino regular às características educacionais destes alunos?

5. Propósitos do trabalho

Como objectivo geral este estudo visa:

Descrever o modo como decorre o processo de aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais, DID, no ensino regular, nomeadamente em contexto de sala de aula.

Em termos mais específicos o estudo visa os seguintes objectivos:

- Identificar a percepção dos atores implicados sobre a educação inclusiva dos alunos com DID.
- Descrever os tipos de comportamentos e de resultados revela o aluno no seu processo de aprendizagem.
- Explicitar a importância do papel da professora da Educação Especial na integração e desenvolvimento intelectual e desenvolvimental do aluno.
- Inventariar os procedimentos didáticos e relacionais desenvolvidos pelos professores titulares de turma em sala de aula com o aluno alvo do estudo.
- Analisar o envolvimento da família no processo de ensino aprendizagem do aluno.
- Caracterizar o grau de adaptação do ensino regular às características educacionais destes alunos.

PARTE II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1. Intróito

Ao longo dos tempos têm sido muitas as disciplinas que se têm debruçado sobre a problemática da DID, como a Psicologia ou a Psiquiatria.

A DID pode ser compreendida em quatro períodos distintos da nossa história: Separação, Proteção, Emancipação e a Integração (Bautista, 1997).

A fase da Separação refere-se aos tempos mais primitivos, em que as pessoas com DID eram abolidas ou aniquiladas. A fase de Proteção não passou de uma tentativa de proteger os cidadãos, no entanto os seus direitos continuavam a não ser reconhecidos pela sociedade. As pessoas portadores de DID só viram os seus direitos reconhecidos com o surgimento da Revolução Industrial e com o desenvolvimento de várias disciplinas científicas, tornando-se assim úteis e produtivos na sociedade, daí a denominação de fase de Emancipação. A fase de Integração é caracterizada por uma grande preocupação pelas necessidades individuais de cada cidadão portador de DID e pelo seu direito ao trabalho, é a fase que vigora nos dias de hoje (Morato, 1995).

O conceito de Deficiência Mental começou a ser abordado na idade média, quando as pessoas com esta problemática eram encaradas de um modo discriminativo, como sendo possuídas pelo demónio. Em pleno sec. XVIII, as pessoas com Deficiência Mental eram rotuladas de loucas ou criminosas. No sec. XX os estudos sobre esta doença multiplicaram-se e atualmente o conceito que vigora é uma insuficiência intelectual e um défice acentuado no comportamento adaptativo.

Hoje em dia é consensual a identificação das causas que estão por detrás da DID. Os estudos epidemiológicos realizados ao longo dos tempos consideram os fatores hereditários e genéticos como os mais prováveis. No entanto a comunidade científica continua a estudar as causas da DID.

A classificação da DID, como iremos ver mais à frente, distingue quatro graus de severidade: Ligeira, Moderada, Grave e Profunda. Esta conceção sobre a classificação de Deficiência Intelectual e Desenvolvidor é a que congrega cientificamente um maior consenso, (Kirk & Gallagher, 2002).

Irei também abordar a taxa de incidência da DID, que é preocupante sendo Portugal um país com uma comunidade de cidadãos portadores de DID elevada. A comorbilidade é um importante patamar da DID, pois esta pode em grande parte dos casos desencadear outro tipo de patologias, (Ruiloba, 2002).

Os procedimentos e instrumentos a serem utilizados num processo de avaliação da DID serão também importantes a ter em conta, bem como quais os seus critérios de diagnóstico, a aprendizagem de alunos com esta problemática, a sua inclusão e transição para a vida ativa.

2. Abordagem Conceptual

Necessidades educativas especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), surge em 1978 no Relatório de Warnock, que veio revolucionar as perspectivas de intervenção na área da educação, nomeadamente na intervenção pedagógica junto de crianças e jovens com problemas. Segundo este relatório, ter NEE pressupõe a necessidade de um complemento diferente daquele que normalmente é prestado. Nesse sentido, tal complemento deverá atender às características e especificidades de cada aluno e potenciar o seu desenvolvimento e educação, para que no futuro possa viver autonomamente.

Segundo o Decreto - Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, que se fundamenta na Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS), considerando que as NEE são aquelas que resultam de limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Deficiência Intelectual e Desenvolvidor

De acordo com (Luckasson cit. por Correia, 2003) DID é um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, que se manifesta logo na infância e em que as limitações do funcionamento intelectual (inteligência) coexistem com as limitações no comportamento adaptativo.

A Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) apresenta a definição de deficiência mental como um funcionamento intelectual geral significativamente inferior e associado a um défice no comportamento adaptativo, (Grossman, 1983).

Segundo Ruiloba (2002) o cidadão portador de Deficiência Mental possui limitações significativas ao nível intelectual e comprometimento nas habilidades adaptativas de comunicação, saúde, segurança, autonomia, entre outras.

Aprendizagem

Segundo Piaget existe uma teoria chave na aprendizagem. A teoria da equilibração, é o processo mediante o qual se equilibra aquilo que já sabemos (assimilação) com aquilo que podemos ser solicitados a aprender e que não se ajusta completamente à nossa compreensão (acomodação), (Sprinthall, 2000).

Para (Piaget cit. in Sousa 2000), o mecanismo da aprendizagem pode ser entendido como construção e reconstrução de estruturas mentais ou, de outro modo, sucessivas transformações de estruturas do indivíduo à mercê da adaptação ao mundo exterior. As estruturas vão surgindo no decurso da vida por um processo de construção, mediante factores básicos:

Maturação – processo de desenvolvimento que ocorre espontaneamente como resultado da embriogénese e que se reflecte na capacidade de manejar um número progressivamente superior de dados.

Experiência física – experiência directa sobre os objectos e que requer uma abstracção simples.

Experiência lógico-matemática – necessita já de uma abstracção reflexiva.

Transmissão social (informação da Sociedade que chega ao indivíduo)

Equilibração – entre a assimilação e a acomodação.

3. Evolução Histórica do Conceito de Deficiência Intelectual e Desenvolvidor

Os indivíduos com DID diferem entre si, do mesmo modo que as pessoas que não possuem deficiência diferem igualmente entre si. Esta problemática sempre foi uma interrogação e objeto de investigação e estudo de várias áreas e fontes do conhecimento científico.

A evolução dos conceitos que remetem à Deficiência Mental (DM) tem sido visível com o passar dos séculos. É exatamente no sec. XVIII que se começa por definir DM.

Para a comunidade científica de então esta problemática estava associada a factores meramente hereditários e adquiridos (Amaral & Dántino, 1998), o termo imbecilidade começa a ganhar credibilidade junto desta comunidade.

Outros estudiosos da altura como Pinel e Esquirol referem-se constantemente a termos como “retardado”, deficiência intelectual” e “estado de estupor” (Marcelli, 1998).

Só no XIX se começa a estudar e entender melhor a Deficiência Intelectual. Médicos como Itard e Seguin apelam a comunidade científica para a distinção de Deficiência Mental e Doença Mental (Amaral & Dántino, 1998).

Contudo, apenas no início do sec. XX surgem novas concepções que caracterizam a DM de forma diferente. Neste século surgem inúmeros termos ligados à DM e por consequência uma visão mais alargada da mesma.

Por meados do século XX, alguns autores consideram as pessoas afetadas com esta problemática como desadaptadas e que apresentam um défice ao nível intelectual e afetivo. (Lara 1997).

Bautista (1997) afirma que a DM é definida fundamentalmente pelas três correntes que se seguem: Corrente psicológica ou psicométrica, que define como deficiente mental o indivíduo que apresenta um défice ou diminuição das suas capacidades intelectuais; Corrente sociológica ou social, que defende que o deficiente mental é aquele que apresenta, em maior ou menor medida dificuldade para se adaptar ao meio social em que vive e para levar a cabo uma vida autónoma; Corrente médica ou biológica, que assume que a deficiência mental tem por base um substrato biológico, anatómico e fisiológico que se manifesta até aos dezoito anos de idade, fase do desenvolvimento.

Estas correntes foram reunidas pelas definições da AAMR, que referem a DM como um funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média, que aparece durante o período de desenvolvimento e está associado a um défice no comportamento adaptativo (Grossman, cit. por Bautista, 1997).

A OMS reforça a relação entre adaptação e aprendizagem, com a seguinte definição para a DM: “funcionamento intelectual geral inferior à média, com origem no período de desenvolvimento associado a uma alteração do ajustamento ou da maturação, ou dos dois na aprendizagem e na socialização” (Ajuriaguerra, cit. por Reis & Peixoto, 1999 p.23).

Segundo Reis e Peixoto (1999) esta nova definição vem alterar as referências anteriores, passando de uma classificação baseada numa característica expressa pelo indivíduo, para uma nova concepção, que considera primordialmente a relação que o mesmo estabelece com o envolvimento, passando de uma perspetiva singular para uma plural.

(Jane Mercer cit. por Reis & Peixoto 1999, p.26), considera que “o conceito de atraso mental é um fenómeno sociológico e a etiqueta do atraso mental é um status social e adquirido num sistema social.”

Uma outra definição alternativa de DM é proposta por (MacGold, cit. por Reis & Peixoto 1999), que considera o atraso mental como um fracasso da sociedade em proporcionar educação e formação. Refere-se a um nível de funcionamento que requer da sociedade processos de formação acima da média e uma maior evolução da conduta adaptativa, ou seja, o nível de funcionamento de uma pessoa com DM está determinado pela quantidade de recursos que a sociedade está disposta a oferecer, e não pelas limitações significativas no potencial biológico.

Para (MacGold, cit. por Reis & Peixoto 1999, p.17), “o máximo nível de funcionamento numa pessoa com atraso mental está determinado pela tecnologia disponível para a formação e a quantidade de recursos dedicados à mesma”.

Verifica-se que o atraso mental é um rótulo, um termo que se utiliza para identificar um défice de rendimento observado, a capacidade de demonstrar uma conduta social e intelectual proporcionada pela idade (Reis & Peixoto, 1999).

Segundo a OMS, a DM é definida como um desenvolvimento incompleto ou insuficiente das capacidades mentais. Como tal, uma pessoa deficiente mental é alguém que devido a uma redução das funções do raciocínio, apresenta dificuldades de adaptação ao mundo que a rodeia. Neste caso, poder-se-á afirmar que a criança com atraso mental manifesta sempre um atraso global em todos os aspectos do seu desenvolvimento (Reis & Peixoto, 1999).

4. Deficiência mental: aprofundamento científico

Mais recentemente convenções, instituições, teóricos e correntes literárias mostraram uma maior proximidade das suas posições relativamente ao conceito de DM.

De acordo com a American Psychiatric Association (APA) (2000) a DM apresenta duas características essenciais: um funcionamento intelectual global inferior à média e dificuldades no funcionamento adaptativo do sujeito (competências inter pessoais, comunicação verbal, aptidões académicas, cuidados próprios, entre outros).

Para Holmes (2001), à luz de muitos estudos elaborados nos anos 70, a definição de DM depende do grau, se leve ou severa, bem como o que diz respeito à sua classificação.

A AAMR em 1992 avançou com uma revisão da definição:

“Deficiência Mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com limitações de duas ou mais áreas do comportamento adaptativo: comunicação, independência pessoal, vida em casa, comportamento social, utilização dos recursos da comunidade, tomada de

decisões, cuidados de saúde e segurança, aprendizagens escolares (funcionais), ocupação de tempos livres, trabalho. A Deficiência Mental manifesta-se antes da idade dos dezoito anos” (Vieira, 2002 p.43).

Para (Luckasson, R.; Borthwick, S.; Buntinx, W.; Coulter, D.; Craig, E.; Reeve, A.; Snell, M., 2002) a criança deve possuir um QI baixo, ou seja, inferior a 70 e ter duas ou mais limitações na área do comportamento adaptativo.

Há que ter atenção o comportamento adaptativo é aqui neste item que vários autores divergem. As diferentes áreas são: autonomia, lazer, comunicação, emprego, cuidados pessoais, aquisições básicas (académicas), competências sociais, saúde e segurança e comportamentos comunitários.

O comportamento adaptativo é definido como um “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida quotidiana.” Para Luckasson et al., (2002, p. 14) “Limitações nessas habilidades podem prejudicar a pessoa nas relações com o ambiente e dificultar o convívio no dia a dia”.

Segundo Luckasson et al, (2002) as habilidades conceituais, sociais e práticas constituem áreas do comportamento adaptativo, explicadas a seguir:

- (a) Habilidades conceituais – relacionadas aos aspectos académicos, cognitivos e de comunicação. São exemplos dessas habilidades: a linguagem (receptiva e expressiva); a leitura e escrita; os conceitos relacionados ao exercício da autonomia.
- (b) Habilidades sociais – relacionadas à competência social. São exemplos dessas habilidades: a responsabilidade; a auto-estima; as habilidades interpessoais; a credulidade e ingenuidade (probabilidade de ser enganado, manipulado e alvo de abuso ou violência etc.); a observância de regras, normas e leis; evitar vitimização.
- (c) Habilidades práticas – relacionadas ao exercício da autonomia. São exemplos: as atividades de vida diária: alimentar-se e preparar alimentos; arrumar a casa; deslocar-se de maneira independente; utilizar meios de transporte; tomar medicação; manejar dinheiro; usar telefone; cuidar da higiene e do vestuário; as atividades ocupacionais – laborativas e relativas a emprego e trabalho; as atividades que promovem a segurança pessoal.

De acordo com (Luckasson cit. por Correia, 2003) DM é um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, que se manifesta logo na infância e em que as limitações do funcionamento intelectual (inteligência) coexistem com as limitações no comportamento adaptativo. É definida como uma dificuldade na aprendizagem e na execução de algumas atividades da vida diária. As capacidades pessoais, nas quais existe uma limitação substancial, são conceituais, práticas e de inteligência social. Estas três áreas são especialmente afectadas na DM.

Para Harrison (2002) a DM é definida por um quociente de inteligência inferior a 70, com défices funcionais em várias áreas.

Segundo Ruiloba (2002) o cidadão portador de DM possui limitações significativas ao nível intelectual e comprometimento nas habilidades adaptativas de comunicação, saúde, segurança, autonomia, entre outras.

Para Kirk e Gallagher (2002) a DM define-se como a coexistência do comportamento desadaptado e da sub-normalidade intelectual.

A OMS (2003) define a DM como um défice acentuado na aprendizagem e adaptação do sujeito à sociedade. A nova concepção de DM está relacionada com o impacto funcional da interacção entre a pessoa com uma limitação intelectual, as habilidades adaptativas e o seu meio ambiente.

Almeida (2004) considera que esta nova definição é de natureza muito funcional e enfatiza a interacção entre três grandes dimensões - capacidade da pessoa, ambiente em que funciona e a necessidade de ter vários níveis de suporte, essenciais para crescer e desenvolver-se.

De acordo com Wiesner (2004) a expressão incapacidade intelectual teve uma crescente aceitação nas associações científicas de carácter internacional. Incapacidade intelectual tem a vantagem de que não insonia nem sugere como antes o vocábulo atraso que o “atrasado” chegaria a disfrutar da normalidade intelectual no qual é um caso sempre impossível.

Para Wiesner (2004) o indivíduo incapacitado intelectualmente sofre perpetuamente de uma carência, de uma deficiência, de uma falha incurável do desenvolvimento da sua inteligência, salvo raras exceções. A mais frequente das exceções é usual ocorrer quando uma lesão local ou generalizada ou uma carência afetiva transitória afeta o estado físico e emocional do indivíduo e ocasiona uma diminuição, um atraso, no seu desenvolvimento físico e intelectual, contudo quando reestabelecida a sua saúde física e a privação afetiva desaparecer, retomar-se-à o desenvolvimento intelectual normal do indivíduo. Neste sentido, segundo Wiesner (2004) o atraso intelectual que apresentava desaparecerá, sendo nestes casos perfeitamente legítimo falar de atraso mental ou atrasado mental.

Segundo Hormigo A., Tallis J., Chein A., (2006) o DSM-IV estabelece que para diagnosticar o atraso mental há que considerar três critérios:

1. Capacidade intelectual geral significativamente inferior à média: com QI aproximadamente de 70 ou inferior obtido em teste de QI;
2. Déficit na capacidade adaptativa (estas são as capacidades da pessoa para responder às exigências esperadas para a sua faixa etária e grupo sócio-cultural) em pelo menos duas das seguintes habilidades: cuidar de si mesmo, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais,

utilização de recursos comunitários, autocontrolo, habilidades académicas funcionais, trabalho, lazer, saúde e segurança;

3. Que se verifique antes dos 18 anos de idade.

Para os mesmos autores a capacidade intelectual geral define-se pelo QI que se obtém pela média de um ou mais testes de inteligência “administrados” em forma individual por exemplo: Wechsler Intelligence Scales for children – WISC – III. Quando se verifica QI inferior a 70, não é condição suficiente para estabelecer um diagnóstico de atraso mental, deve ainda existir um défice na capacidade adaptativa no modo de enfrentar com eficácia as exigências da vida quotidiana e no desenvolvimento de autonomia pessoal de acordo com a sua faixa etária, comunidade e origem cultural, Hormigo et. al. (2006).

No século XX verificou-se uma maior abertura à problemática da DID, bem como uma evolução dos estudos epidemiológicos e um debate mais consistente quanto ao conceito de Deficiência Intelectual e Desenvolvidor.

5. Fatores etiológicos da Deficiência Intelectual e Desenvolvidor

Para uma melhor compreensão da DID procurou-se a identificação da etiologia da problemática.

Já no século XIX procurava-se identificar as causas da DID, algumas das quais relacionadas com as influências das águas e do ar, modo de vida da mãe, hereditariedade, dificuldades no parto, infeções, entre outras (Andrada, Levy & Feijóo, 1981).

Para a escola francesa, existem duas etiologias da DID: Factores Orgânicos e Psicossociais. Quanto aos primeiros estão relacionados com danos associados ao sistema nervoso central susceptíveis de provocar uma diminuição das capacidades cognitivas e intelectuais do indivíduo. Quanto aos segundos relacionam-se com a prevalência da DID Leve em sujeitos com condições de vida mais precárias e com um clima afectivo carente e deficitário que pode levar a uma insuficiência ou diminuição da intelectualidade dos mesmos (Marcelli, 1998).

Segundo (Grossman, cit. in Kirk & Gallagher, 2002), fatores como infeções, traumas, metabolismo ou desnutrição, doenças cerebrais graves, influências pré-natais desconhecidas, anomalias genéticas e influências ambientais podem originar DID. Estes autores referem ainda que muitos dos comportamentos do Ser Humano advêm de distúrbios genéticos. O exemplo da ingestão de agentes tóxicos ou bebidas alcoólicas por parte da mãe durante o período de gravidez, contribui para uma maior predisposição da DID (Kirk & Gallagher, 2002).

A APA (2000) refere que os factores desencadeadores da DID podem ser biológicos, psicossociais ou uma combinação de ambos. A hereditariedade, as alterações precoces do desenvolvimento embrionário, as influências ambientais, as perturbações mentais, problemas na gravidez e na primeira infância são os factores principais que impulsionam a DID.

Numa visão idêntica as anomalias cromossómicas, erros de metabolismo e factores ambientais (infecções, complicações do parto, paralisia cerebral, síndrome alcoólica fetal) são factores etiológicos que desencadeiam a DID (Harrison, 2002).

Ruiloba (2002), identifica diversos factores desencadeadores da DID, sejam eles pré natais, peri natais, pós natais e também, sócio culturais (problemas médicos, sociais, emocionais, atraso mental familiar).

Por seu lado a OMS refere que as causas da DID surgem normalmente antes, durante e depois do nascimento de uma criança. Estas causas podem ser pré-natais quando se verificam desordens cromossômicas, erros de metabolismo, má nutrição, infecções e uso de substâncias como o álcool por parte da mãe. Podem também ser causas peri-natais quando ocorrem disfunções da placenta, prematuridade no nascimento da criança ou Hipoglicemia. Finalmente as causas podem ser pós natais, quando sucedem na infância, como por exemplo más nutrições severas e prolongadas ou infecções no cérebro (OMS, 2003).

Também Sadock B. e Sadock V. (2008) ao estudarem a problemática da DID referem alguns factores etiológicos: genéticos (cromossômicos e hereditários), do desenvolvimento (infecções) e sócio culturais. Para os referidos autores constata-se que atualmente estes factores atuam de forma conjunta na DID.

Parece claro que existe uma perspectiva comum que prevalece na comunidade científica, o facto de todas as causas apontarem para lesões na zona cerebral, responsável pelas zonas que comandam e coordenam a percepção, movimento e integração do indivíduo.

Todavia, tal como refere a Associação de Pessoas com Deficiência de Montes Claros (2007), nem sempre se consegue definir exactamente a etiologia da DID mesmo recorrendo aos sofisticados recursos diagnósticos.

São diversas as teorias sob o ponto de vista científico quanto ao estudo da etiologia da Deficiência Intelectual e Desenvolvidor, contudo hoje em dia reconhece-se que esta problemática pode emergir através de múltiplos factores, sejam eles endógenos ou exógenos, e que, por vezes, estes factores estão associados e são bastante difíceis de identificar, não se conseguindo estabelecer, com clareza, a causa da Deficiência Intelectual e Desenvolvidor.

6. Riscos associados à Deficiência Intelectual e Desenvolvidor

6.1 Causas e fatores de risco pré-natais

São os fatores que incidem desde a concepção até ao início do trabalho de parto e englobam a desnutrição materna, a má assistência médica, infeções (como rubéola, sífilis ou toxoplasmose), a ingestão de substâncias tóxicas durante a gravidez (consumo de drogas, alcoolismo, tabagismo), exposição a radiações, incompatibilidades entre o sangue da mãe e o sangue do feto e, por último, os fatores genéticos ou hereditários que, normalmente, assumem maior relevância nesta fase (González-Pérez, 2003).

Para González- Perez (2003) os fatores genéticos estão presentes no momento da fecundação e podem constituir uma expressão patológica por ocorrência de mutação, combinação génica indesejável ou de anomalias no número ou estrutura dos cromossomas. Nos casos de consanguinidade aumenta a probabilidade de ocorrência de DID, devido a estes fatores.

6.2. Causas e fatores de risco péri-natais e neo-natais

Estes fatores incidem durante o período em que tem início o trabalho de parto até ao trigésimo dia de vida do bebé.

No momento do parto e na fase de recém-nascido podem ocorrer fatores de risco, face à probabilidade de uma prematuridade ou eventuais traumas, assim como de determinadas infeções que poderão estar na origem de deficiências mentais mais ou menos graves (Bautista, 1997).

Para Bautista (1997) relativamente a este tipo de causas, as mais comuns resultam de dificuldades que podem ocorrer durante o parto, nomeadamente se este for um parto pélvico, prolongado, com traumatismos obstétricos, anoxia, arrefecimento ou hemorragia intra-craniana, que pode levar ao aparecimento de síndrome de sofrimento cerebral. A ausência de condições de assepsia adequadas também constitui fator de risco de DID, na medida em que podem proporcionar o aparecimento de infeções (meningite, encefalite, sepsis). A prematuridade relacionada com o recém-nascido, sendo de pré-termo e/ou de baixo peso, pode ser outro fator causador da referida deficiência.

6.3. Causas e fatores de risco pós-natais

As causas e os fatores de risco pós-natais incidem desde o trigésimo dia de vida até ao final da adolescência. São diversos e podem relacionar-se com desnutrição, desidratação grave, infeções virais e bacteriológicas (meningite, encefalite, sarampo), tumores cerebrais, anoxia (cardiopatas congénitas, paragem cardíaca, asfíxia), infeções por certos parasitas, intoxicações provocadas por

produtos químicos (monóxido de carbono, chumbo, mercúrio), medicamentos, pesticidas, inseticidas e traumatismos Crânio-Encefálico (hemorragias cerebrais) conforme refere Bautista, (1997).

Segundo o mesmo autor outros fatores podem advir da prestação de cuidados médicos inadequados ou ausentes, assim como da ocorrência de acidentes de vários tipos, nomeadamente asfixia, quedas, acidentes rodoviários, choques eléctricos, entre outros. Por último, podem ainda ser considerados os fatores ambientais, normalmente relacionados com uma carência de estimulação global da criança e que podem originar DID, normalmente de tipo ligeiro, designada por deficiência «cultural-familiar». A DID com este tipo de origem está, por norma, associada a famílias de baixo nível cultural e socioeconómico. Nestes casos, não se tem detectado nenhuma patologia orgânica associada. Aliás, como refere Nielsen (1999), a criança necessita de ser diariamente submetida a experiências enriquecedoras. A ausência deste tipo de vivências pode retardar o seu desenvolvimento mental.

Muito embora nos tenhamos apercebido que há muitos fatores responsáveis pelas doenças mentais, o fato é que, por vezes, estes fatores estão associados e são bastante difíceis de identificar, não se conseguindo estabelecer, com clareza, a causa da DID.

Assim, e em diversas situações, poder-se-á mesmo apontar para uma etiologia multifatorial, em que há uma interacção mútua e contínua entre as variáveis orgânicas e ambientais.

7. Características e Classificação da Deficiência Intelectual e Desenvolvidor

Para classificar o grau de severidade de um cidadão portador de DID todo um processo de avaliação tem de ser feito, onde é fundamental ter em conta o quociente de inteligência do sujeito e o seu funcionamento adaptativo.

Bautista (1997) declara que o comportamento pessoal e social nos deficientes intelectuais é muito variável, como tal não é possível falar de características iguais em todos os indivíduos com DID. Contudo, através de estudos experimentais, foi demonstrada a existência de algumas características que distinguem os deficientes intelectuais dos outros.

(Quiroga, cit. por Bautista, 1997) destaca como características mais significativas as seguintes: físicas, que englobam a falta de equilíbrio, dificuldades de locomoção, de coordenação e de manipulação; pessoais, como ansiedade, falta de autocontrolo, tendência para evitar situações de

fracasso, perturbações da personalidade e fraco controlo interior; sociais, nomeadamente atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e actividade sexual.

Numa outra perspectiva, (Sainz & Mayor, cit. por Bautista, 1997), falam dos défices cognitivos mais relevantes nos deficientes intelectuais, que são: Problemas de memória; problemas de categorização; dificuldade na resolução de problemas; défice linguístico; problemas nas relações sociais.

É importante referir, que para além das características enumeradas, nem todos os indivíduos se enquadram no mesmo grau de deficiência. Bautista (1997) define que as técnicas psicométricas são as que mais se utilizam para a classificação do grau, com base no quociente intelectual (QI). Atendendo ao QI existem cinco níveis de deficiência mental propostos pela AAMR e pela OMS. O QI é o resultado da multiplicação por cem do quociente obtido pela divisão da idade mental, pela idade cronológica. Assim, quando um indivíduo apresenta um QI entre 68 e 85 está no primeiro nível – deficiência limite ou borderline; de 52 a 68 é ligeira; de 36 a 51 média; 20 a 35 severa e inferior a 20 é profunda.

A deficiência limite ou borderline é característica de um grupo de crianças que manifestam apenas um atraso nas aprendizagens, ou algumas dificuldades concretas. “Muitos dos indivíduos provenientes de ambientes socioculturais desfavorecidos poderiam ser aqui incluídos” (Bautista, 1997, p.212).

O segundo nível, deficiência ligeira, inclui a maioria dos indivíduos com problemas de origem cultural, familiar ou ambiental. Revelam capacidades de integrar o mundo laboral, apresentando um atraso mínimo nas áreas precetivas e motoras, Bautista (1997).

A deficiência mental moderada ou média reúne um grupo de indivíduos capaz de adquirir hábitos de autonomia pessoal e social, manifestando maior dificuldade nestes últimos. Apresentam dificuldades na expressão oral e na compreensão dos convencionalismos sociais. Dificilmente chegam a dominar as técnicas instrumentais de leitura, escrita e cálculo. No entanto apresentam um desenvolvimento motor aceitável e conseguem adquirir alguns conhecimentos pré-tecnológicos básicos, o que lhes permite realizar algum trabalho. No quarto nível - deficiência mental grave, já necessitam de ajuda ao nível da autonomia social e pessoal. Apresentam problemas psicomotores graves e a linguagem verbal é muito deficitária. Por fim, neste último grau, o da deficiência mental profunda, os indivíduos apresentam grandes problemas sensório-motores e de comunicação com o meio. São dependentes em quase todas as funções e actividades (Bautista, 1997).

Tem se verificado inúmeros progressos no sentido de clarificar e classificar um sujeito com DID e a unanimidade tem sido assim uma realidade no seio da comunidade científica. Hoje em dia a identificação e classificação das crianças portadoras de DID é feita através de procedimentos que assentam na medição da subnormalidade intelectual e adaptação social (Kirk & Gallagher, 2002).

Na perspectiva de Marinho (2000) existem três níveis de DID: Severa, Moderada e Ligeira. A primeira associada a etiologias orgânicas, problemas físicos, motores e de linguagem. Possuem uma afetividade elementar e facilmente se isolam de toda a comunidade envolvente.

No que diz respeito à deficiência moderada, estes indivíduos conseguem normalmente desenvolver a sua funcionalidade em relação ao meio exterior, apresentam uma linguagem básica, contudo tendem a desenvolver problemas comportamentais se não forem devidamente compreendidos. Quanto aos sujeitos portadores de deficiência ligeira conseguem compreender as suas dificuldades e limitações (Marinho, 2000).

Conforme a APA (2000), existem quatro graus de gravidade na Deficiência Mental: a Ligeira (QI situado entre 50/55 e 70), a Moderada (QI situado entre 35 e 55), a Grave (QI situado entre 20 e 35/40) e, finalmente a Profunda, em que o QI é inferior a 20/25. Constituem a maior parte daqueles que sofrem de DID os portadores de DID Ligeira, estes desenvolvem durante a infância e adolescência competências sociais e de comunicação, podendo perfeitamente adquirir conhecimentos académicos equivalentes ao 9º ano de escolaridade. Na vida adulta podem integrar-se de modo relativamente independente na comunidade e adquirir alguma autonomia.

Constituem 10% da população com DID os sujeitos portadores de DID Moderada. Os mesmos adquirem alguma autonomia, capacidades comunicacionais e sociais após alguma treino laboral e de supervisão. Na vida adulta, podem de forma protegida, adaptar-se à comunidade.

Constituem 4% da população com DID os sujeitos portadores de DID Grave. Estes podem aprender a falar e adquirir competências para a leitura na idade pré escolar. Alguns destes sujeitos podem adaptar-se à vida em comunidade, como por exemplo em lares protegidos (APA, 2000).

Constituem 1% a 2% da população com DID os sujeitos portadores de DID Profunda. Estes apresentam défice a nível sensorial e motor no entanto se forem devidamente acompanhados e treinados podem adquirir algumas aptidões de comunicação e auto cuidado, (APA, 2000).

Para Harrison (2002) existem três tipos de DID: a Ligeira, Moderada e Grave. Na Deficiência Ligeira a capacidade comunicacional e de escrita são razoáveis, as aptidões sociais também são normais, raramente se verificam complicações físicas e a variação do QI é de 50 a 69. Relativamente à Deficiência Moderada a autonomia já é menor, a linguagem é limitada, o sujeito não tem a mesma capacidade para trabalhar como na Deficiência Ligeira, por vezes existem alguns

problemas físicos e a variação do QI é de 35 a 49. Quanto à Deficiência Grave, a capacidade para falar ou escrever é muito limitada ou inexistente, a autonomia também é limitada, existem problemas físicos comuns e a variação do QI é inferior a 35.

Para Kirk e Gallagher (2002), os termos para designar a DID são Educáveis, Treináveis e Graves ou Profundos. Os sujeitos que se enquadrem na primeira designação que corresponde à Deficiência Leve, conseguem ser educados a nível académico, têm uma adaptação social básica, fácil integração na comunidade e uma forte possibilidade de poderem trabalhar.

Os portadores de DID Treináveis possuem a nível académico dificuldades consideráveis, não se conseguem auto regular e sustentar na idade adulta; podem tratar de si próprios, conseguem ajustar-se socialmente e trabalhar sob vigilância ou supervisão. Por último, as pessoas com DID Grave ou Profunda, são normalmente portadores de deficiências múltiplas, severas e físicas (Kirk & Gallagher, 2002).

Segundo Hormigo et. al. (2006), relativamente à gravidade da DID estabelecem-se quatro graus de intensidade de acordo com nível de inteligência: leve (ou ligeira), moderada, grave (ou severa) e profunda, caracterizando-se da seguinte forma: DID leve: QI entre 50 e 55 e aproximadamente 70; DID moderada: QI entre 35-40 e 50-55; DID grave: QI entre 20-25 e 35-40; DID profunda: QI inferior a 20-25. Para aqueles casos em que se presume claramente a existência de atraso mental mas que não é possível avaliar mediante os testes convencionais de inteligência, por exemplo pessoas com déficit na fala, o DSM-IV estabelece a categoria de DID de gravidade não especificada.

Na perspectiva de Sadock B. e Sadock V. (2008) as pessoas portadoras de DID podem classificar-se em quatro graus de severidade: a Deficiência Ligeira, Moderada Grave e Profunda. Estes autores dão uma perspetiva de desenvolvimento destas pessoas na idade pré escolar (0-5), na idade escolar (6-20) e na idade adulta. Sendo assim o portador de Deficiência Ligeira, na idade pré escolar pode desenvolver aptidões sociais e de comunicação; na idade escolar adquire e desenvolve habilidades académicas (normalmente consegue alcançar o 6º ano de escolaridade); na idade adulta normalmente consegue trabalhar e se sustentar.

O sujeito portador de Deficiência Moderada, na idade pré escolar pode falar ou aprender a comunicar e possui um desenvolvimento motor razoável; na idade escolar pode beneficiar de apoio e treino para desenvolver habilidades sociais e ocupacionais, no entanto em termos académicos há pouca probabilidade de progredir; na idade adulta poderá adquirir autonomia suficiente em trabalhos não qualificados.

Na Deficiência Grave, em idade pré escolar o desenvolvimento motor é pobre e a capacidade de comunicação muito limitada; na idade escolar a pessoa beneficia de aprendizagem e apoio sistemático para comunicar, mas sempre de forma muito limitada; na vida adulta verifica-se uma restrita auto suficiência (Sadock B. & Sadock V., 2008).

Para estes autores a pessoa portadora de Deficiência Profunda, na idade pré escolar apresenta um atraso significativo em várias áreas e necessita de cuidados médicos; na idade escolar denota-se algum desenvolvimento motor mas muito condicionado; na idade adulta o desenvolvimento motor e da fala é mínimo e os cuidados médicos são uma necessidade (Sadock B. & Sadock V., 2008).

8. Incidência da Deficiência Intelectual e Desenvolvidamental

Tal como tem sido averiguado ao longo dos tempos, a DID pode estar associada ao outro tipo de patologia. Têm-se desenvolvidos esforços, por parte dos profissionais da saúde mental, no sentido de se perceber qual a comorbilidade e a prevalência da DID. É um processo importante que ajuda a diagnosticar e elaborar um plano de tratamento adequado.

Conforme a APA (2000), quanto ao género a DID é mais frequente nos sujeitos do sexo masculino. Quando se conhecem fatores biológicos por detrás da DID a sua prevalência é semelhante em classes sociais baixas e altas. Quando não são identificados fatores biológicos ou genéticos, a DID é mais representativa em classes sócio económicas mais baixas (APA, 2000).

Estimativas revelam que sujeitos portadores de DID têm uma maior prevalência para desenvolver outro tipo de perturbações mentais em comparação com a população em geral, apesar de não existirem características particulares de personalidade unicamente associadas à DID. As perturbações que estão normalmente ligadas à DID são: Perturbações de Hiperatividade, Perturbações de Humor, Perturbação Global de Desenvolvimento, Perturbações Mentais Secundárias a um estado físico geral, entre outras (APA, 2000).

Como refere (Menolascino, cit. in Marinho, 2000), os sujeitos portadores de DID apresentam um risco duas vezes maior do que a população em geral no desenvolvimento de patologias e complicações comportamentais. Refere ainda que particularmente na DID Moderada a falta de suporte social ou familiar adequado, pode contribuir para o surgimento de características atípicas da personalidade (mudanças externas rápidas e imprevisíveis, simplicidade na vida emocional e atraso significativo da linguagem).

É consensual que condutas agressivas e destrutivas, psicoses e fobias, condutas suicidas, entre outros prevalecem com grande frequência em indivíduos com DID. Um a dois terços destes sujeitos apresentam transtornos psiquiátricos, (Masi, cit. in Ruiloba, 2002).

Harrison, (2002) refere que crianças e adultos com DID possuem elevadas taxas (40%) de perturbação mental.

A OMS (2002), no seu relatório mundial de saúde refere que 10% da população dos países em vias de desenvolvimento possui algum tipo de deficiência, sendo que metade corresponde à DID. É comum verificar-se uma maior prevalência em países menos desenvolvidos devido a uma maior incidência de lesões no recém nascido e infeções cerebrais na primeira infância. Nestes países verifica-se também uma falta da ação preventiva. Hoje em dia, a comunidade científica refere que a taxa de prevalência da DID à escala global é de 1% a 3% (OMS, 2002).

Para Harrison, (2002), a prevalência da DID é maior em sujeitos do sexo masculino e afeta 2% da população mundial.

O desenvolvimento de uma acentuada comorbilidade na DID está relacionada com influências ambientais: o cidadão portador de DID é menos autónomo, é exageradamente sobreprotegido, apresenta baixa tolerância à frustração, baixa auto estima e desenvolve maior agressividade. No desenvolvimento da personalidade a DID constitui um perigo considerável (Ruiloba, 2002).

Para Wiesner (2004) estima-se que 1% da população mundial, 70 milhões de pessoas, sofrem de incapacidade intelectual severa ou profunda. As formas leves e moderadas ocorrem numa proporção de 3%. A soma de uma percentagem assombrosamente enorme. As deficiências intelectuais afetam 4% da população mundial, uma percentagem exorbitante, patética e vergonhosa e que segundo o autor exige redução. Contudo como os graus mais baixos da deficiência intelectual estão relacionados com a tenra idade, muito provavelmente 5% de todos os recém-nascidos vivos sofrem de deficiência intelectual de uma ou outra classes. Estas percentagens dão uma clara ideia da preocupante enormidade do problema mundial da deficiência intelectual que afronta a humanidade, Wiesner (2004).

Segundo Moraes, Magna e Faria (2006) a DID afeta 2% a 3% da população mundial, sendo que 1% em idade escolar.

É difícil de ser calculada a incidência da DID. Normalmente até ao final da infância não é reconhecida a sua condição, pois nesta fase habilidades sociais e adaptativas não são exigidas daí não ser elaborado um diagnóstico até então. Todavia, torna-se perceptível que a incidência é mais significativa em crianças em idade escolar, maioritariamente no sexo masculino (Sadock B. & V. Sadock, 2008).

Para Sadock e Sadock (2008), a prevalência de patologias associadas à DID está relacionada com o grau de severidade da mesma. Segundo estudos realizados os sujeitos com DID Profunda apresentam um risco menor de desenvolver perturbações psiquiátricas.

Hoje em dia é consensual que a taxa de incidência da DID é um facto preocupante à escala mundial e que há uma forte probabilidade de o cidadão portador desta doença desenvolver outro tipo de transtornos psicológicos e comportamentais.

9. Avaliação e Critérios de Diagnóstico da Deficiência Intelectual e Desenvolvidor

Segundo Harrison (2002), avaliação de um sujeito com suspeita de DID deve incluir o estabelecimento de um diagnóstico e complicações mentais simultâneas. É relevante conhecer pormenores da gravidez, parto, dificuldades físicas, exames globais e neurológicos, testes psicológicos (Quociente de Inteligência) e exames laboratoriais.

Tal como nos diz a APA (2000), para que se possa avaliar a DID, é necessário a aplicação de testes individualizados, tal como, a Escala de Inteligência de Weschsler e a Escala Stanford Binet, de modo a identificar o funcionamento intelectual do sujeito. Através de Escalas de Comportamento Adaptativo e informações fiáveis dos cuidadores do sujeito ou dos professores é também necessário recolher provas acerca dos défices de funcionamento adaptativo.

Como na avaliação do funcionamento intelectual, o instrumento a utilizar deverá ser o mais adequado, conforme a cooperação do sujeito, seu nível sócio-cultural e seu nível académico (APA, 2000).

Na perspectiva de Ruiloba (2002) será relevante numa avaliação da DID considerar as condutas sensoriais e motoras do sujeito, o seu ajuste social em contextos específicos, as habilidades sociais, interpessoais e sexuais e a avaliação dos contextos institucionais e familiares.

Para Sadock B. e Sadock V. (2008) o diagnóstico da DID só pode ser elaborado após a recolha da história clínica do sujeito, de uma avaliação intelectual padronizada e caracterização da função adaptativa, que possam constatar que o comportamento e desempenho atual da criança estão abaixo do esperado (Sadock B. & Sadock V., 2008).

Segundo a APA (2000), os critérios de diagnóstico de DID apontam para um funcionamento cognitivo global inferior à média e limitações do comportamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, autonomia, competências interpessoais, competências funcionais, uso de recursos comunitários, vida doméstica, autocontrolo, competências académicas,

trabalho, tempos livres, saúde e segurança. O diagnóstico só pode ser realizado se a perturbação tiver início antes dos 18 anos (APA, 2000).

Desta forma, é essencial juntar diferentes áreas do saber, de forma a melhor entendermos o fenómeno mental. A DID continua a ser um importante objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, como a Psicologia.

10. A aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual e Desenvolvidor em contexto de sala de aula

As crianças têm características diferentes umas das outras. Não existem crianças, deficientes ou não, que apresentem o mesmo quadro biológico e possuam as mesmas experiências ambientais. Contudo, existem estudos experimentais que permitem identificar algumas características comuns nas crianças com deficiência. Quando traçamos programas educativos com o objectivo de que ultrapassem as suas limitações, de forma a não colocarmos em risco o seu desenvolvimento e a sua consequente integração no mundo do trabalho são estas características, sem nunca esquecermos a especificidade de cada indivíduo, que devemos ter em conta.

Quiroga (1989) realça como as mais importantes, as seguintes:

- Físicas: Falta de equilíbrio; Dificuldades de locomoção; Dificuldades de coordenação; Dificuldades de manipulação.
- Pessoais: Ansiedade; Falta de auto-controlo; Tendência para evitar situações de fracasso, mais do que para procurar o êxito; Possível existência de perturbações da personalidade.
- Sociais: Atraso evolutivo em situações de jogos, lazer e actividade sexual.

A pessoa com DID depara-se com vários problemas específicos na formação da sua personalidade, manifestando dificuldade em estruturar as suas experiências. Ao estabelecer contacto com o mundo que o rodeia, faz relações perceptivo motoras, através das quais compreende um conjunto de dados que posteriormente estrutura. No momento de estruturar estas experiências, está rodeada de uns tantos conhecimentos ou imagens que formam o seu mundo e que são diferentes das que compõem o mundo dos outros (Bautista, 1997).

A dificuldade em comunicar com estes jovens, em ter que “entrar” no seu mundo de objectos e representações, faz com que seja necessário recorrer a estratégias que permitam educar a percepção, motricidade e linguagem de modo a constituir o treino das capacidades para operar as “diferenciações e as estruturações necessárias para que as aprendizagens escolares possam

revestir-se de significado e chegar a ser objectos, ou seja, possam fazer parte não apenas do seu meio ambiente mas também do seu próprio meio” (Maistre, cit. in Bautista 1997, p.219).

A criança deficiente mental não consegue afirmar-se enquanto pessoa e por este motivo está sujeita a não ser respeitada como tal, sendo por vezes tratada como um objecto sem vontade própria e sujeita às atitudes de superprotecção dos pais e educadores. É de salientar que o atraso na linguagem atua negativamente sobre o desenvolvimento da personalidade, pois uma criança com uma linguagem deficitária não pode fazer-se compreender e é muitas vezes gozada, o que a impede de tomar iniciativas em actividades que visem a utilização da linguagem (Bautista, 1997).

Segundo Morato (1995), Edouard Séguin (1855/66) e Jean Itard (1800/1806), pedagogos dedicados aos estudos da educação da criança com DM, no qual a importância da actividade sensorial na relação com o envolvimento constitui uma das primeiras tentativas de explicação do funcionamento intelectual não verbal, desenvolveram formas inovadoras de avaliação das capacidades cognitivas, pelo estudo do comportamento não verbal de crianças com DM. Este estudo constitui um marco determinante no conhecimento do funcionamento mental humano, pela importância da acção de relação que o indivíduo estabelece com o meio.

É em função da acção, pela manipulação dos objectos e pela locomoção na interacção com os outros, passando pela confrontação mais formal das aprendizagens, que “a criança progressivamente se revela mais capaz de se “promover” no espaço, em função da capacidade crescente de representar mentalmente e de forma antecipada, as acções motóricas propriamente ditas conducentes à aquisição consciente do conhecimento” (Morato, 1995, p.1).

(Speck, cit. in Bautista, 1997) diz que as fases de desenvolvimento da criança nas quais a acção pedagógica tem maiores hipóteses e eficácia são as primeiras do desenvolvimento e assentam nos seguintes princípios:

- o meio ambiente (através da estimulação directa ou indirecta);
- os primeiros anos da infância, pois são o período mais favorável para a estimulação.

No que refere à educação escolar, esta deve investir no desenvolvimento de todas as potencialidades da criança, com o objectivo de a preparar para enfrentar sozinha o mundo em que terá que viver. Deste modo, devem ser favorecidas todas as actividades que ajudem a adquirir as capacidades necessárias para se desenvolver como ser humano (Bautista, 1997).

É fundamental que na educação de deficientes mentais se criem situações positivas de aprendizagem dos aspectos sociais e afetivos, pois o contrário poderá afectar a disponibilidade do aluno para as aprendizagens, bem como os resultados a obter. A atitude perante um jovem destes deve ser de aceitação da sua pessoa tal como é, sem recriminações (Bautista, 1997).

Segundo Dias (1999), as crianças com DID educáveis possuem problemas em quase todas as áreas do ensino-aprendizagem, mas principalmente destacam-se na aprendizagem de conteúdos que envolvam grande abstração e raciocínio lógico matemático, pelo que o recurso sistemático à imagem poderá ser um ótimo meio para a sua inserção na sociedade, que é essencialmente virada para o icónico e para o audiovisual. É nosso dever, como educadores que estimulemos estas crianças recorrendo aos mais diversos meios para que se provoque neles a vontade de aprender mas sempre com base no concreto e na imagem.

Um outro autor, bastante pertinente para este trabalho, que está adequado à definição de DID é Howard Gardner com o seu contributo da Teoria das Inteligências Múltiplas. Este afirma que todas as pessoas têm oito tipos de inteligência, mas nem sempre as utilizamos as oito, contudo podemos exercitá-las. Todos os seres humanos são capazes de, pelo menos, oito formas de conhecer o mundo, ou seja, de desenvolverem os oito tipos de inteligência.

Ao observar qualquer sala de aula, é fácil perceber que cada estudante aprende de uma maneira diferente. O Dr. Howard Gardner, professor de educação e psicologia da Universidade de Harvard, chama essas diversas formas de aprender de "múltiplas inteligências". De acordo com Gardner, os alunos apresentam quantidades variáveis de oito tipos de inteligência e os aplicam em combinações específicas para cada pessoa.

Os tipos de inteligência teorizados por Gardner (1995) são os seguintes:

Verbal-linguística: Estes alunos pensam em palavras e expressam-se por meio da linguagem. Aprendem melhor ouvindo, lendo, escrevendo e debatendo.

Lógico-matemática: Estes alunos possuem uma grande capacidade de resolução de problemas. Aprendem reunindo evidências, elaborando hipóteses, formulando modelos e construindo argumentos.

Visual-espacial: Estes alunos tendem a pensar em três dimensões e precisam de uma imagem mental ou física para melhor compreender as coisas. Usam imagens visuais para ajudar na ativação da memória.

Corporal-cinestésica: Estes alunos têm grande habilidade no uso da linguagem corporal e gostam de explorar o ambiente por meio do toque e do movimento. Aprendem melhor participando de actividades físicas.

Musical: Estes alunos são sensíveis à altura dos sons, à melodia, ao ritmo e ao tom. Aprendem ouvindo e respondendo a sons, incluindo a voz, sons ambientes e música.

Interpessoal: Estes alunos possuem grande capacidade de liderança e interagem bem com outras pessoas. Gostam de trabalhos que envolvem colaboração e aprendem melhor com a interacção e a

comunicação.

Intrapessoal: Estes alunos têm um forte senso de individualidade e gostam de trabalhar sozinhos. Aprendem melhor quando trabalham de forma independente e buscam objectivos definidos por si próprios.

Naturalista: Estes alunos estão sintonizados com o mundo ao seu redor e possuem uma grande capacidade de organização e classificação. Aprendem melhor quando podem explorar o mundo natural.

Importante notar que a aceitação da Teoria das Inteligências Múltiplas tem várias implicações para os professores, especialmente no que se refere às suas planificações de actividades, uma vez que estes deveriam considerar todas as inteligências como igualmente importantes.

As crianças com condição de DID possuem uma maior dificuldade na aquisição das aprendizagens mas para que tal seja minimizado o professor/educador deverá ter em conta os seguintes aspectos:

- Estar bem fisicamente e psicologicamente;
- O aluno deve sentir-se bem com o professor/ educador (o professor deverá ter a capacidade de captar a atenção e de a manter durante períodos cada vez maiores);
- A imagem visual é muito importante;
- Deve-se ter em atenção: personalidade, o grau de interesse e motivação, a capacidade cognitiva, o ritmo de trabalho e ambiente familiar, (Trancoso & Cerro, 2004).

Um outro aspecto a ter em conta é o nível de desenvolvimento da criança. A memória é o que nos permite aprender por experiência. Na realidade, a memória é essencial para a sobrevivência (Wolfe, 2004).

Na perspectiva de Lehenbauer S., Picawy M., Steyer V., Wandscheer M., (2005) considerando que não podemos limitar a capacidade de aprendizagem de uma criança antecipadamente, um trabalho que vise o desenvolvimento do pensamento criativo, da autonomia e do senso crítico faz com que ocorra uma real aprendizagem mesmo que a criança apresente dificuldades para aprender. Neste contexto, e ainda segundo os mesmos autores, o professor deve propor situações desafiadoras, partindo da atividade espontânea do aluno com deficiência estimulando a curiosidade. O professor é modelo, companheiro, crítico, encorajador e observador.

11. Deficiência Intelectual e Desenvolvidor e Inclusão

Ao longo dos tempos, a escola foi assumindo a necessidade de alterar mentalidades e conceitos ligados à Educação Especial, emergindo necessidades no sentido de se iniciar um novo

movimento de integração escolar que viria substituir as práticas segregadoras, por outras metodologias que visavam a participação destes alunos nas práticas desenvolvidas nas escolas. Neste sentido, ao falar-se de inclusão é importante destacar dois acontecimentos significativos nesta área, os quais trataram de questões referentes à viabilização de educação para todos. “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia em 1990, que procurava garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação e “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, ocorrida em Salamanca, Espanha, no ano de 1994.

De acordo com a Declaração de Salamanca, o conceito de inclusão é um desafio para a educação, uma vez que estabelece que o direito à educação é para todos e não só para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (Carvalho, 1998).

O princípio da inclusão exige uma transformação da escola, pois esta tem que se adaptar às condições dos alunos, contrariamente ao que acontece hoje, os alunos é quem têm que se adaptar à escola. A inclusão não se limita ao atendimento aos indivíduos que apresentam NEE, deverá apoiar todos que fazem parte da escola: professores, alunos e pessoal administrativo (Stainback, 1999).

É como base nesta teoria, que o futuro dos jovens com DID e a sua integração social tem que ser perspectivada desde cedo. A escola deve portanto centrar-se na pedagogia da criança, reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, consagrando uma educação que atende às diferenças individuais (Reis & Peixoto, 1999).

Correia (1999) defende que a escola integrativa deve pretender o desenvolvimento pessoal, social e académico permissível nos alunos com NEE, proporcionando uma educação individualizada apropriada, respeitando as suas diferenças e de acordo com as suas características num meio menos restrito possível (numa maior normalização possível).

Correia (1999, p. 34) refere ainda que :

“o princípio da inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija. Somos pela inserção do aluno com NEE, mesmo com NEE severas, na classe regular, sempre que isso seja possível, mas acreditamos também na salvaguarda dos seus direitos, que pode ser posta em causa caso não se respeitem as características individuais e as necessidades específicas desse mesmo aluno. Tais características e necessidades específicas podem fazer com que a permanência na classe regular a tempo inteiro não seja a modalidade de atendimento mais eficaz.”

Deste modo, é fundamental que o trabalho desenvolvido com a criança com DID assente no princípio da inclusão, que apela, assim, para uma escola preocupada com a criança - todo e não só com a criança - aluno. Devendo também ser respeitada nos três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal, para que a educação seja orientada para a maximização do seu potencial (Correia, 1996).

Para Correia (2003) com este novo modelo de atendimento à diversidade, entende-se por inclusão, a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades e contando-se, para esse fim, com um apoio adequado de técnicos, pais, etc... . Estes serviços educativos podem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões, inerentes ao quotidiano de cada um (lazer, emprego, ajustamento social, independência pessoal, etc.).

Deve então, a inclusão assumir-se flexível permitindo inserir as crianças com NEE nas escolas regulares, garantindo que diferentes opções sejam ponderadas sempre que a situação o obrigue, salvaguardando os seus direitos, respeitando as suas características, as suas capacidades e as suas necessidades individuais.

Se, por um lado, a integração dá, na maioria dos casos, relevância a apoios educativos diretos para alunos com NEE fora da classe regular, a inclusão proclama esses apoios, na maioria das vezes indiretos, dentro da sala de aula e só em casos excecionais é que os apoios devem ser prestados fora da classe regular. Verifica-se, assim, que no caso do modelo inclusivo, o ensino é orientado para o aluno visto como um todo, considerando três níveis de desenvolvimento essenciais - académico, socioemocional e pessoal. (Correia, 2003).

Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro de um único sistema, com o compromisso de lhes proporcionar programas educativos adequados às suas capacidades e apoios tanto para os professores como para os alunos, em função das suas necessidades (Correia, 2003).

Tal como refere Santucci de Mina (2005) nos últimos anos consideraram-se que os centros especiais proporcionam às crianças deficientes um ambiente demasiado restringido que resulta empobrecedor e contraproducente o que do ponto de vista educativo é ideologicamente inadequado por favorecer a segregação e discriminação. Segundo a mesma autora em 1975 com a aprovação da lei da educação para todas as crianças incapacitadas que assegurava o igual acesso à educação pública estabeleceram-se quatro direitos básicos:

Direito sobre o processo de vida que protege contra a classificação errónea, a rotulação e a negação a uma educação igualitária;

Proteção contra o uso indiscriminado dos testes;

Escolarização em ambiente o menos restrito possível:

Programas individualizados.

Ainda segundo Santucci de Mina (2005) a normalização não soluciona todas as dificuldades que podem surgir num processo de integração escolar, mas sim implica a qualificação dos serviços, apoios e condições de vida das pessoas com limitações. A integração é considerada um objetivo multidimensional em que se distinguem vários níveis: integração física; integração funcional; integração pessoal; integração na sociedade; integração em qualquer organização. Concluindo e sustentando a ideia de que as pessoas não querem viver isoladamente sem pensar no mundo que as rodeia é inerente ao instinto humano querer estar junto e formar grupos ou estruturar reuniões que proporcionam uma plataforma para comunicar uns com os outros.

Cabe a nós, profissionais que lidamos com crianças com NEE, fazer a ponte, utilizando os meios que estão ao nosso alcance para criarmos uma sociedade melhor e mais inclusiva. Para haver uma verdadeira inclusão deverão ser feitas reformas estruturais de base. Sabemos que ainda há um longo percurso a percorrer mas não podemos esconder-nos atrás de desculpas como a falta de meios, porque quanto a nós, o mais importante é a motivação que advém da vontade de agir e criar. A cada dia que ultrapassamos um obstáculo ficamos com vontade de continuar e procurar fazer melhor.

12. Transição para a vida pós-laboral

Na Cimeira do Conselho Europeu, que decorreu em Viena em Dezembro de 1998, os representantes dos Estados-Membros aprovaram um conjunto de orientações, das quais se destaca o número nove, onde se afirma um novo compromisso: (...) cada Estado-Membro prestará especial atenção às necessidades das pessoas com deficiência, das minorias étnicas e de outros grupos e pessoas que se possam encontrar numa situação de desvantagem, e desenvolverá formas adequadas de políticas preventivas e ativas que fomentem a sua inserção no mercado de trabalho. (Conselho Europeu, cit. in Cação 2007).

As pessoas com DID têm que se confortar com uma diminuição das oportunidades de emprego e com uma exigência por parte do mercado de trabalho, nem sempre compatível com o seu perfil. O facto de beneficiarem de uma formação inicial acaba por ser insuficiente, quer ao nível da progressão na carreira, quer mesmo a nível da manutenção do emprego (Cação, 2007).

De acordo com o IV Encontro Nacional de Educação Especial, da Fundação Calouste Gulbenkian (1991), a transição para a vida adulta diz respeito ao período de tempo em que são desenvolvidas atividades orientadas para uma finalidade e serviços, que conduzam a uma adequada preparação profissional.

O Enquadramento da Declaração de Salamanca estabelece que: (...) os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta (Mayor, 1994).

Os termos Transição para a Vida Ativa/Adulta e Inserção Profissional são tendencialmente confundidos. O primeiro é mais amplo, com carácter psicopedagógico, relacionado com todo o ciclo de vida, e preventivo onde se inclui a inserção. A expressão Transição para a Vida Activa/Adulta surge da necessidade de prever e apoiar a passagem do jovem para o mundo do trabalho, para a integração na sociedade. Por sua vez, a inserção profissional é um conceito mais restrito, com carácter terapêutico-preventivo, que implica uma intervenção mais pontual e que constitui uma parte da transição (Martins, 2001).

Para que a transição para a vida ativa/adulta se processe com sucesso é necessária a elaboração de um Plano Individual de Transição: destinado a promover a transição para a vida ativa pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter prolongado. A implementação do plano individual de transição inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória (DGIDC, 2008, artigo 14º).

Assim, com o objectivo de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária (DGIDC, 2008).

A transição para a vida adulta e a empregabilidade no mercado de trabalho de pessoas com DID, requer a participação do próprio individuo na definição dos percursos, estratégias, competências e objetivos a atingir (Cação, 2007).

Segundo o Dec. Lei 3/2008 de 7 de janeiro, art. 14º, é elaborado um Plano Individual de Transição (PIT):

1 — Sempre que o aluno apresente NEE de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa

educativo individual (PEI) com um PIT destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de caráter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do PIT, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o PIT deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O PIT deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Para Jenaro (1998) podemos distinguir várias fases na preparação de um estudante para a transição para a vida pós-laboral:

1 – identificar interesses e capacidades no estudante;

2 – ajudar os estudantes a desenvolver, pôr em marcha e avaliar um plano de ação;

3 – criar oportunidades de emprego:

Proporcionar experiências de trabalho / emprego durante a etapa escolar;

Desenvolver relações continuadas com empresários da comunidade;

Proporcionar apoios no trabalho.

4 – Criar oportunidades de uma vida independente:

Proporcionar experiências prévias em torno da realidade;

Proporcionar apoios na sua vida.

Por último pode-se resumir o que reclamam as pessoas com incapacidade:

“Exigimos as mesmas possibilidades de eleger e de ter controlo sobre a nossa vida diária, a igualdade que reconhecemos aos nossos irmãos e irmãs sem incapacidade, aos nossos vizinhos e amigos. Queremos crescer em nossas famílias, ir à escola próxima, utilizar o mesmo autocarro que nossos vizinhos, trabalhar de acordo com o nosso nível educativo e nossas capacidades, e ter uma família própria. E igualmente em todo o mundo, necessitamos ser responsáveis por nossas vidas, pensar e falar por nós mesmos.”, (Ratzka, cit. in Jenaro, 1999, p.11).

Desta forma, igualdade de oportunidades, planificação centrada em cada pessoa, utilização dos apoios necessários, normalização e inclusão como referências, esforços continuados, e ouvir como protagonista a pessoa com incapacidade na tomada de decisões que afetam a sua vida constituem os elementos chave que ajudarão a responder às necessidades e exigências das pessoas com incapacidade.

Síntese Relevante

A partir deste capítulo da DID, é visível que se está perante um objeto de estudo cada vez mais emergente apesar dos importantes passos sob o ponto de vista teórico empírico.

Hoje em dia a grande dificuldade não é definir a DID ou perceber as suas causas mas sim a forma como se avalia e intervém sobre a problemática.

Para Andrada, (1981), existe a necessidade de uma avaliação multidisciplinar da criança portadora da DID, pois esta pode surgir muitas vezes associada a outro tipo de perturbação ou deficiência.

Na perspetiva de Sadock B. e Sadock V. (2008) a DID está associada a alguns transtornos psiquiátricos, daí a importância de apoio psicológico. Para estes autores, a melhor forma de tratar as condições subjacentes à DID é a sua prevenção. A educação da criança deve estar direcionada para o desenvolvimento de treino das habilidades adaptativas, sociais e vocacionais. A meta a atingir é a aquisição de uma melhor qualidade de vida destas crianças. A farmacologia é também uma abordagem terapêutica importante. Também a família do cidadão com DID deve ser convenientemente aconselhada, informada e estimulada (Sadock B. & Sadock V., 2008).

Para Houzel, Emmanuelli e Mogio (2004) é extremamente importante a necessidade de intervenção junto da criança e do seu círculo próximo.

Segundo Harrison, (2002) referem que deve-se potenciar a qualidade de vida e tratar os problemas psiquiátricos existentes pois o tratamento da DID é muito difícil.

Como constata Kirk e Gallagher (2002), são muitos os problemas, por todo o mundo, relacionados com esta problemática não solucionados entre os quais: a cultura da pobreza, a qual nos indica que não é taxativa a relação entre níveis sociais baixos e o desenvolvimento de défices intelectuais das crianças; as famílias que resistem, pois algumas adaptam-se bem a esta nova realidade e outras não encaram bem a ideia de ter um filho portador de DID; ou o ambiente adequado de aprendizagem, pois nos últimos anos o ambiente e espaço de educação tem variado muito.

Para Silva e Dessen, (2001) é fundamental aumentar o volume de pesquisas sobre crianças portadoras de DID e suas famílias de forma a proporcionar uma maior compreensão do seu desenvolvimento.

Cabe à psicologia, enquanto ciência prioritária no estudo da deficiência e das psicopatologias em geral ter um papel cada vez mais ativo e pedagógico, não só na avaliação e intervenção mas sobretudo no desmistificar de preconceitos, pois o cidadão com DID ainda não tem uma igualdade plena de direitos e regalias em comparação com o cidadão dito normal.

PARTE III

METODOLOGIA DO TRABALHO DE CAMPO

1. Contextualização da situação problema

Seguidamente apresenta-se a contextualização da situação problema com a apresentação do meio, escola e turma, em que o aluno se integra, com dados recolhidos do Projeto Educativo da Escola e o aluno alvo com dados recolhidos no processo individual do mesmo.

1.1 O meio

O estudo realizou-se numa escola de ensino regular na zona da grande Lisboa englobada na Área Pedagógica da Frente Ribeirinha. Situa-se em Lisboa, no bairro de Campo de Ourique e é composto por uma escola Básica do 2º e 3º ciclos e três escolas de 1º ciclo com Jardins de Infância.

A população escolar congrega alunos maioritariamente das freguesias de S. Condestável, Santa Isabel e Prazeres, mas também acolhe alunos oriundos de outros pontos da cidade e, por vezes de localidades periféricas devido à atividade profissional dos pais estar localizada na zona de influência do Agrupamento

A zona de inserção da escola apresenta características muito diversificadas em termos económicos, sociais e culturais.

Embora a escola reflita alguma dessa diversidade, as características dominantes apontam para situações complexas e de carácter problemático, associadas a bairros degradados e ao realojamento do antigo Casal Ventoso que mantém características culturais muito próprias que se refletem de forma marcante na vida dos alunos e consequentemente no seu desempenho escolar. É de salientar o insuficiente apoio familiar, diminutas expectativas face à escola, enquanto elemento estruturante e fundamental na construção de um futuro melhor, em termos socioculturais e profissionais.

Em muitos casos este insuficiente apoio familiar é agravado por circunstâncias penalizantes, histórias de vida difíceis, situações de maus-tratos e abandono.

No entanto, a população escolar tem vindo a evoluir ao longo dos últimos anos. Esta evolução traduz-se numa maior heterogeneidade em termos socioculturais, verificando-se um aumento do número de alunos com expectativas mais elevadas quanto ao seu futuro escolar. Alunos cujos encarregados de educação acompanham mais de perto os seus educandos, dirigindo-se à escola com mais frequência, demonstrando um interesse e empenho que a Escola aprecia, reforça e valoriza.

1.2 A escola

A sede do Agrupamento foi constituído em 28 de Maio de 2004, por despacho da Direcção Regional de Educação de Lisboa.

As instalações da Escola situam-se em Campo de Ourique, pertencente ao concelho de Lisboa.

O seu parque escolar é constituído por 3 escolas do 1º ciclo com Jardim de Infância e uma escola de 2º e 3º ciclos, sede de agrupamento.

A escola é formada por um três edifícios onde têm lugar as atividades letivas.

A zona de implantação do Agrupamento situa-se maioritariamente em Campo de Ourique, área da cidade que deve ao Eng.º Ressano Garcia o traçado rectilíneo que a caracteriza. Situa-se numa zona de fortes tradições republicanas e democráticas, é hoje um bairro em renovação, mantendo um certo equilíbrio entre a habitação, o comércio e os serviços.

A escola é uma escola frequentada por cerca de seiscentos e vinte alunos com idades entre os nove e os dezoito anos. Os recursos humanos constituem a área em que se verificaram transformações mais significativas nas escolas do Agrupamento.

O número de Assistentes Operacionais diminuiu de forma súbita em Outubro de 2009. O agrupamento teve que prescindir de oito assistentes operacionais por instruções expressas da DRELVT, na sequência da Portaria nº1049-A/2008. Este facto agravou uma situação em que o agrupamento já era deficitário, tendo em conta as características físicas de alguns estabelecimentos de ensino e acentuou-se devido a alguns assistentes operacionais se encontrarem em situação de baixa médica prolongada.

No que respeita ao corpo docente as alterações foram muito significativas sobretudo na escola E.B 2,3 pela passagem à situação de reforma de 21 docentes durante o ano de 2009 e a mudança de escola de 3 docentes QZP e 3 docentes QA, na sequência do Concurso Nacional. No 1º Ciclo saíram 7 docentes QA e 6 docentes QZP e no Pré-escolar 1 Educador QZP.

A sua zona de inserção apresenta características muito diversificadas em termos económicos, sociais e culturais.

1.3 A turma

A turma é constituída por 23 alunos do 9º ano de escolaridade, 11 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, 7 alunos com 14 anos, 11 com 15 anos, 4 com 16 anos e 1 com 18 anos.

A turma é composta por 23 elementos por ter alunos enquadrados no Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Para além deste aluno com DID, com a medida educativa de Currículo Específico

Individual (CEI) existem 2 alunos com apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares e adequações no processo de avaliação.

É uma turma que apresenta um aproveitamento e comportamento pouco satisfatório.

1.4 O aluno alvo

1.4.1 Dados de Identificação

O presente trabalho tem como objecto de estudo um aluno com DID, de nacionalidade portuguesa, a residir em Campo de Ourique, Lisboa, tem 18 anos e encontra-se a frequentar o 9.º ano de escolaridade.

O aluno apresenta um rendimento intelectual muito abaixo do esperado para a sua faixa etária, revelando dificuldades cognitivas acentuadas, níveis de interação social baixo, utiliza um discurso pobre, por vezes incoerente, é pouco expressivo e de difícil contacto.

A nível interpessoal é um jovem que apresenta uma imaturidade afetiva e emocional o que lhe provoca uma grande ansiedade. Essa falha emocional traduz-se numa falta de motivação para a aprendizagem e a não rentabilização do seu potencial intelectual. É um jovem que praticamente não se relaciona com os seus pares devido, sobretudo, às notáveis dificuldades em termos de discurso verbal.

No que toca à sua autonomia pessoal não apresenta grandes dificuldades, come adequadamente, veste-se e despe-se sozinho e faz a sua higiene pessoal sozinho.

A nível familiar, o aluno vive no seio de uma família aparentemente estruturada, contudo a mãe não aceita a deficiência do seu educando e na sua perspetiva, a escola, ou seja os professores não estimulam devidamente o seu educando para a aprendizagem.

1.4.2 História Clínica

O aluno foi seguido pelo Serviço de Psicologia e Orientação e de acordo com o último relatório médico o aluno sofre de Deficiência Intelectual e Desenvolvidor Moderada.

Segundo o relatório da psicóloga o aluno trata-se de um adolescente com um rendimento intelectual muito abaixo do esperado para a sua faixa etária, revelando dificuldades cognitivas acentuadas.

Apresenta níveis de interação social baixos, utiliza um discurso pobre, por vezes incoerente, é pouco expressivo e de difícil contacto.

O aluno teve acompanhamento de terapia da fala, durante o 1º ciclo pela existência de dificuldades

ao nível da linguagem, articulação incorreta das palavras.

1.4.3 História Escolar

O aluno apresenta este tipo de problemas desde a tenra idade. Enquanto criança apresentava graves dificuldades de aprendizagem, tanto a nível da escrita, como ao nível da linguagem e do cálculo mental. Aos 10 anos de idade foi encaminhado para observação psicológica em virtude de insucesso escolar persistente.

Integrou o apoio em Educação Especial no 4º ano de escolaridade ficando abrangido pelo decreto lei 3/2008 até então. Os problemas de aprendizagem mantiveram-se nos anos escolares seguintes.

A nível escolar, o aluno sempre frequentou a escola de ensino regular. Apresenta dificuldades de aprendizagem acentuadas, além do seu défice cognitivo, não demonstra grande vontade nem motivação para aprender. Os níveis de aquisições em termos curriculares são bastante insipientes. Ao longo do 2.º ciclo foram trabalhadas competências nas áreas da cognição, autonomia, socialização, motricidade fina e informática.

É de referir que o aluno adquiriu algumas das competências referidas no PEI, sendo este reformulado sempre que necessário.

Todos os professores trabalharam em conjunto para tentar suprir as dificuldades do aluno, no entanto, continua a manifestar muitas dificuldades na expressão oral e escrita.

No 3.º ciclo, no 7.º ano de escolaridade, o aluno foi avaliado ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro e passou a usufruir da medida educativa - CEI.

No ano lectivo, 2011/2012, o aluno encontrava-se a frequentar o 9.º ano e continuava a usufruir da medida educativa - CEI e a ser acompanhado por um professor de Educação Especial, desenvolvendo competências essenciais nas áreas de cognição, autonomia, socialização, motricidade fina e TIC.

Os professores das disciplinas que fazem parte do seu horário contribuíram para a execução do PEI, com o objectivo de que o aluno desenvolvesse uma série de competências essenciais para a vida activa.

O aluno esteve a desenvolver o seu PIT, numa Instituição parceira da escola.

É de referir que foram superadas algumas dificuldades, havendo resultados positivos, essencialmente ao nível da socialização.

Como factor positivo, é de salientar a frequência assídua do aluno, quer à escola quer à instituição que frequentou.

2. Instrumentação de recolha de dados

A fim atingir os objetivos propostos para este trabalho foi necessária uma pesquisa bibliográfica e documental que permitiu aprofundar conhecimentos teóricos para fundamentar o caso em estudo.

Posteriormente à realização da pesquisa bibliográfica, foram utilizados os seguintes métodos para recolha de informação: observação com intervenção em sala de aula e realização de entrevistas a professores que acompanham o aluno.

Como referem Bogdan e Biklen (1994) a observação é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos e segundo Gil (1995) constitui um elemento fundamental para a pesquisa.

Ferreira e Santos (2000) sublinham que a observação é um meio de mediatizar o real que se pode inscrever num contínuo.

Através da observação, o professor diminui o risco de interpretações que não correspondem à realidade e obtém uma melhor compreensão do contexto educativo.

Posteriormente à observação foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com perguntas abertas aos professores de Educação Especial, ao professor de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação, ao professor de Educação Física e à professora de Educação Visual e Tecnológica, para melhor conhecer o caso em estudo. Como refere Gil, a utilização de entrevistas, semi-estruturadas com perguntas abertas, proporciona-nos uma ampla variedade de respostas, pois podem ser expressas livremente pelo respondente (1995).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação: a estruturada, a aberta e a semi-estruturada ou semi-dirigida. Quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe possibilita levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994). Por outro lado, a utilização do guião dá-nos a certeza de nos mantermos fiéis aos temas que pretendemos investigar, sem nos desviarmos excessivamente, salvaguardando a recolha de pormenores que só uma “conversa” permite.

Para fundamentar esta afirmação, segundo Bell (1997) a maioria das entrevistas encontram-se entre o ponto completamente estruturado e o ponto completamente não estruturado. É importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador, mas o emprego de uma estrutura flexível, que garanta que todos os tópicos considerados cruciais serão abordados, eliminará alguns problemas das entrevistas sem qualquer estrutura. A entrevista guiada ou focalizada preenche estes requisitos. Não se usa nenhum questionário ou lista, mas, ao serem seleccionados os tópicos sobre os quais a

entrevista será conduzida, estabelece-se já uma determinada estrutura. A vantagem de uma entrevista focalizada consiste no facto de se estabelecer antecipadamente uma estrutura, de modo a simplificar a análise subsequente.

O recurso à observação, nos vários contextos referidos e a realização de entrevistas, possibilitou-me conhecer dados que foram posteriormente analisados e interpretados com vista a proceder a uma triangulação dos mesmos.

Por fim recorreu-se à análise de documentos oficiais ou pessoais que pode contribuir, de uma forma excelente, para a recolha de dados. Neste sentido, foram consultados relatórios médicos e psicológicos do aluno e relatórios de professores.

Assim sendo, tomando em consideração os autores acima referenciados, a observação direta e a entrevista semi-estruturada, foram as técnicas que me pareceram mais apropriadas para a realização deste estudo de caso.

3. Aplicação de técnicas e instrumentos

3.1 Procedimentos

Neste trabalho foram realizadas quatro observações de aulas: aula de Educação Especial, aula de Introdução às Tecnologias da Informação e Comunicação, aula de Educação Física e aula de Educação Visual e Tecnológica.

Para a realização das observações de aulas foram desenvolvidas as seguintes fases:

Elaboração do guião de observação, o guião foi elaborado com o intuito de recolher informação para fundamentar respostas aos objetivos gerais anteriormente definidos.

Realização das observações, as observações foram realizadas em salas de aula durante o decorrer das mesmas. Os dias e horas foram marcados de acordo com a disponibilidade dos professores. Antes do início das observações foi lembrado o objetivo do estudo, devidamente explicados os objetivos da observação e esclarecidas as dúvidas de forma clara e precisa. Foi garantido o anonimato e a confidencialidade dos sujeitos envolvidos. Na decorrer das observações procurou dar-se atenção à comunicação professor/aluno, seguindo uma orientação pré-estabelecida de acordo com os objetivos específicos estabelecidos no guião e foram registadas todas as informações pertinentes, observáveis, para o desenvolvimento do estudo.

Neste trabalho foram também realizadas entrevistas aos professores de Educação Especial, Introdução às Tecnologias da Informação e Comunicação; ao professor de Educação Física e à

professora de educação Visual e Tecnológica. Não foi realizada entrevista à encarregada de educação do aluno, mãe, porque a mesma não se mostrou disponível para tal.

Para a realização da entrevista foram desenvolvidas as seguintes fases:

Elaboração do guião da entrevista, o primeiro passo consistiu em fazer a reformulação do tema, definindo-se em seguida os objetivos gerais a atingir. O guião foi organizado por blocos, segundo o modelo proposto por Estrela (1999). Os blocos organizados correspondem aos objetivos gerais anteriormente definidos. Partindo desses objetivos, definir-se-à em cada bloco os objetivos específicos e as estratégias implementadas de forma a que estes possam ser atingidos.

Realização das entrevistas, as entrevistas foram realizadas em salas de aula. Os dias e horas foram marcados de acordo com a disponibilidade dos professores. Antes do início das entrevistas foi feita a sua legitimação, foi lembrado o objetivo do estudo, devidamente explicados os objetivos da entrevista e esclarecidas as dúvidas de forma clara e precisa. Foi garantido o anonimato e a confidencialidade dos sujeitos envolvidos. Na condução das entrevistas procurou dar-se a palavra aos entrevistados, seguindo uma orientação semi-diretiva de acordo com os objetivos gerais e específicos estabelecidos no guião.

Elaboração dos protocolos das entrevistas, concluídas as entrevistas procedeu-se às suas transcrições integrais, respeitando o discurso e as expressões utilizadas obedecendo aos protocolos das entrevistas.

Análise de conteúdo, a análise de conteúdo de cada entrevista foi elaborada tendo em conta alguns passos sugeridos Bardin (1977): fazer uma leitura global dos protocolos de forma a apreender o seu conteúdo; sublinhar as afirmações, declarações, ideias (indicadores), emergentes do conteúdo; sinalizar os indicadores com cores diferentes de acordo com a sua afinidade temática; atribuir uma designação a cada uma das categorias, tendo sempre a preocupação de que as categorias obedecessem aos princípios de coerência, homogeneidade, exclusividade e exaustividade.

Noutras fontes, recolhi informação importante para melhor caracterizar este estudo através das consultas ao processo individual do aluno, da documentação escolar e relatórios médicos existentes.

3.1.1. Desenvolvimento do processo

Os Procedimentos na Intervenção envolvem diversas etapas articuladas.

O estudo teve início em maio de 2012 com uma pesquisa bibliográfica, seguida da recolha da respetiva informação, de todos os assuntos relevantes sobre a problemática em estudo – A

aprendizagem de um aluno com condição de Deficiência Intelectual e Desenvolvidor em contexto de sala de aula do regular.

Entre final de maio de 2012, foi concedida a autorização pela Directora do Agrupamento de Escolas frequentada pelo aluno em estudo para se efetuarem as observações de aulas procedendo-se, de seguida à realização das entrevistas aos professores que acompanham o aluno.

No início de junho, a consulta do processo individual do jovem, foi autorizada pela directora de turma onde o aluno está integrado procedendo-se, de seguida, ao levantamento de dados essenciais para a realização.

Nos meses de julho, agosto, setembro e outubro realizou-se o tratamento de todos os dados recolhidos, de forma a poder efetivar a discussão dos resultados e a revisão final do enquadramento teórico e empírico do trabalho, com vista à sua entrega dentro do prazo estabelecido.

4. Tratamento dos dados obtidos

Segue-se a apresentação e análise conjunta dos dados recolhidos quer pela observação, quer pelas entrevistas.

4.1 Perceção dos atores implicados sobre a educação inclusiva dos alunos com Deficiência Intelectual e Desenvolvidor

Através da observação de aulas deu para perceber que os professores têm percepções semelhantes em relação a este objetivo. Foi possível observar em qualquer uma das aulas que os professores se preocupam em compreender o que o aluno entende, ajudando o aluno ao darem outros exemplos caso fosse necessário. Foi também possível observar em qualquer das aulas, por parte dos professores, motivarem o aluno para a prática das atividades quer a nível afetivo, quer cognitivo, praticando assim uma educação inclusiva, pois segundo o princípio da inclusão esboçado pela Declaração de Salamanca “as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”.

Através do conteúdo das entrevistas deu para perceber que os entrevistados têm opiniões heterogéneas em relação a este objetivo. Para a professora de Educação Especial a educação inclusiva é facilitada quando existe um acompanhamento e uma atenção especial ao aluno “*O único sítio da escola que ele não gosta de frequentar (...) é a biblioteca porque não existe um*

acompanhamento individual e o aluno desinteressa-se pelas atividades.” e pela promoção da mesma por parte do professor e pelo tipo de atividades desenvolvidas “A disciplina onde é observável a integração do aluno é a disciplina de Educação Física devido ao tipo de atividade e ao professor que promove a inclusão. É uma disciplina que promove ou que trabalha com exercícios em que os alunos dependem constantemente uns dos outros portanto há de facto uma interação obrigatória/condicionada pelas próprias situações que promovem um contacto.” O professor de I.T.I.C. referiu que a inclusão destes alunos passaria por outro tipo de formação *“alunos com esta problemática ganhariam mais com uma formação a nível técnico que os preparasse para a vida ativa e consequentemente que proporcionasse a inclusão no mercado laboral e que as escolas do regular ainda não oferecem.”* e pela integração num grupo de alunos com as mesmas motivações e interesses *“este aluno estaria mais integrado num grupo de alunos com os mesmos interesses e motivações que ele que não correspondem às motivações e interesses dos colegas da turma.”* O professor de Educação Física referiu que a disciplina de Educação Física favorece a inclusão *“O principal benefício desta disciplina para alunos com necessidades educativas especiais prende-se com o facto de as características organizacionais típicas de uma aula de Educação Física, isto é, trabalho em grupo, situações de exercício com existência de contacto físico, a dependência da prestação individual para o sucesso da equipa, são todas elas situações que obrigam a uma comunicação, seja ela verbal ou gestual.”* A professora de Educação Visual e Tecnológica referiu que a inclusão passa pela integração do aluno nos diferentes grupos de trabalho formados na sala de aula *“Nas minhas aulas os alunos trabalham em grupos de quatro e o aluno está inserido num desses grupos”*. Neste sentido Sanches e Teodoro (2006) referem que a escola deve garantir as condições adequadas ao desenvolvimento das crianças com NEE, num meio o menos limitativo possível, porque “não se compreende, [...], uma Educação Especial para uma fatia de crianças/jovens, não se compreende que seja necessário separar as pessoas para as educar, para as ensinar a viver com os outros, para as juntar depois.”

4.2 Tipos de comportamentos e resultados do aluno no seu processo de aprendizagem

Através da observação de aulas foi possível identificar comportamentos comuns no aluno entre as diferentes disciplinas. O aluno em todas as aulas revelou uma grande dificuldade de comunicação, com uma comunicação verbal muito limitada usando apenas as palavras sim e não. O aluno também não revelou qualquer interação com os colegas da turma a não ser na aula de Educação Física pela própria característica da atividade que envolveu os alunos em situação de jogo.

Relativamente aos resultados em qualquer das aulas foi possível observar que apesar das aparentes limitações o aluno revelou-se sempre motivado, empenhado, interessado em realizar as tarefas propostas resultando na concretização das mesmas. Tal como refere Sainz e Mayor (1989) destacam nos deficientes intelectuais e desenvolvimentais défices cognitivos mais relevantes: Problemas de memória: activa e semântica; Dificuldades na resolução de problemas; Défice linguístico; Problemas nas relações sociais.

Através do conteúdo das entrevistas deu para perceber que os entrevistados têm opiniões homogêneas em relação a este objetivo. A professora de Educação Especial referiu que *“É um aluno com défice cognitivo apresentando do ponto de vista intelectual e académico muitas limitações. A nível da compreensão ele nem sempre consegue perceber o que lhe é pedido. Não consegue realizar mais de uma atividade em simultâneo. Ao nível da socialização existe uma certa dificuldade dos professores da turma em trabalhar a inclusão com este aluno.”* e que *“O aluno é bastante mais fraco na área da Matemática, mais especificamente no cálculo. Na Língua Portuguesa ele lê com algumas limitações, na escrita apresenta muitas dificuldades a nível da ortografia. Na oralidade também apresenta muitas limitações, pois tem muita dificuldade em comunicar com os seus pares.”*. O professor de I.T.I.C. referiu que *“É um aluno com défice cognitivo apresentando muitas limitações daí a ideia foi propor ao aluno a realização de tarefas simples no âmbito da informática, na ótica do utilizador.”* e que *“Ao nível da comunicação professor/aluno este não se exprime de modo a deixar claro as suas dúvidas, dificuldades e mesmo o seu estado de espírito”*. Para o professor de Educação Física *“O aluno apresenta sobretudo problemas a nível cognitivo que se traduz também no relacionamento com os seus pares. Relativamente à disciplina de Educação Física o aluno não apresenta limitações a nível motor em nenhuma das capacidades condicionais (velocidade, resistência, força, flexibilidade e coordenação) estando dentro dos padrões normais para a idade. Apesar de não se verificarem limitações a nível motor o aluno apresenta uma motivação muito baixa para a maioria das atividades propostas”*. A professora de EVT referiu que *“é um jovem muito reservado, com pouca capacidade de comunicação com os outros, necessitando de constante apoio de um adulto para executar as suas tarefas.”* e que *“apresenta muitas dificuldades ao nível do entendimento dos objetivos dos projetos, demonstra também falta de motivação para os querer fazer o que dificulta a execução dos projetos a realizar”*. Tal como refere Luckasson (1992), citado por Correia (2003) *“...as limitações do funcionamento intelectual (inteligência) coexistem com as limitações no comportamento adaptativo”*. É definida como uma dificuldade na aprendizagem e na execução de algumas atividades da vida diária. As capacidades pessoais, nas quais existe uma limitação

substancial, são conceituais, práticas e de inteligência social. Estas três áreas são especialmente afetadas na Deficiência Intelectual e Desenvolvidor.

4.3 O papel da professora da Educação Especial na integração e desenvolvimento intelectual e desenvolvimental do aluno

Foi possível observar através das aulas assistidas que existe uma preocupação e orientação por parte da professora de Educação Especial para com os vários professores no sentido de haver continuidade pedagógica entre as diferentes áreas e o dia-a-dia do aluno. Todas as atividades realizadas estavam de certa forma relacionadas umas com as outras e com o quotidiano do aluno, conforme o estabelecido no Decreto-Lei 3/2008 artigo 16.º alínea “e) o Currículo específico individual - substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino; pressupõe alterações significativas no currículo comum; inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social; dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida; comunicação e transição para a vida pós-escolar.”

Através do conteúdo das entrevistas deu para perceber que a professora de Educação Especial tem também o papel de mediadora no processo de ensino aprendizagem do aluno fazendo a ponte entre a escola e a instituição frequentada pelo aluno, selecionando as propostas de trabalho que melhor permitam o desenvolvimento intelectual e desenvolvimental do aluno *“o aluno frequenta dois dias por semana uma instituição de apoio a pessoas com deficiência, parceira do nosso Agrupamento de Escolas, que lhe proporciona a oportunidade de desenvolver atividades ocupacionais de acordo com as suas necessidades, interesses e competências” (...)* *“As atividades eram sobretudo de Expressão Plástica/Oficinas. Nesta instituição o aluno punha em prática o seu PIT (Plano Individual de Transição).” (...)* *“O PIT, este ano letivo, foi elaborado por mim, é um plano elaborado para alunos com CEI (Currículo Específico Individual), a desenvolver em empresas ou instituições parceiras com atividades de carácter pré profissional ou ocupacional até à conclusão do percurso académico do aluno em causa. Neste caso as atividades ocupacionais desenvolvidas na instituição tinham como objetivos desenvolver a motricidade fina com objetivos práticos e funcionais, aumentar o nível de participação nas tarefas, estabelecer com o aluno um “contrato” de responsabilidade no sentido de aumentar a sua autonomia. É como uma preparação para a vida ativa.”* A professora de Educação Especial faz também a ligação entre a Educação Especial e as restantes áreas bem como as áreas disciplinares e o quotidiano do aluno *“Conversei também com os outros professores de modo a existir sempre interdisciplinariedade entre as várias*

áreas curriculares que o aluno integrou.” e “Tentei, sempre, realizar com o aluno atividades funcionais, úteis no seu dia-a-dia e que possam promover a sua autonomia”. A professora de Educação Especial tem também o papel de apoiar e articular a planificação e organização das atividades a desenvolver nas restantes áreas, neste sentido o professor de I.T.I.C. referiu que *“Recorri à colaboração da professora de Educação Especial para que conjuntamente definíssemos atividades para o aluno desenvolver na sala de aula. Foi realizado um trabalho articulado com a professora de Educação Especial e os restantes professores”.* Tal como nos refere Sánchez Palomino e Torres González (1997) os professores desenvolvem uma responsabilidade conjunta e cooperativa no processo da sua própria prática. Os assuntos são discutidos e reflectidos em conjunto, o que promove uma maior garantia de validade da construção do conhecimento profissional, bem como do êxito da integração/inclusão.

4.4 Procedimentos didáticos e relacionais desenvolvidos pelos professores titulares de turma em sala de aula com o aluno

Através da observação de aulas foi possível identificar que existem semelhanças nos procedimentos didáticos e relacionais tomados por parte dos professores em relação a este aluno. Foi possível observar em qualquer uma das aulas que os professores mostram preocupação em perceber o que o aluno entende, ajudando o aluno ao darem outros exemplos caso seja necessário, dando tempo ao aluno para explorar as atividades convenientemente e desenvolvendo com o aluno atividades adequadas à sua problemática. Foi também possível observar em qualquer das aulas que em termos relacionais existe uma preocupação por parte dos professores em motivarem afetivamente e cognitivamente o aluno para a aprendizagem. Para Carneiro e Silva e Schneider (2007 p. 83) “Um professor que é afetivo com seus alunos estabelece uma relação de segurança, evita bloqueios afetivos e cognitivos, favorece o trabalho socializado e ajuda o aluno a superar erros e aprender com eles. (...) Assim sendo, se o professor for afetivo com seus alunos, a criança aprenderá a sê-lo.”

Através do conteúdo das entrevistas deu para perceber que os entrevistados procedem de forma didaticamente e relacionalmente semelhante com o aluno alvo do estudo. A professora de Educação Especial referiu que *“Preocupo-me em planificar atividades funcionais, úteis no seu dia-a-dia e que tenham continuidade nas diferentes áreas curriculares que o aluno frequenta. Há uma preocupação em promover a interdisciplinariedade entre as diferentes áreas disciplinares. Geralmente em penso nas atividades, e tento relacioná-las com a sua vida pessoal .“* (...) Os

professores das outras áreas curriculares dão continuidade ao projeto e trabalham-no de acordo com a área.”, a professora referiu ainda que “Tentei sempre trabalhar com o aluno incentivando-o e motivando-o através de reforços positivos frequentes, contudo com alguma disciplina e atribuição de responsabilidades e sempre que possível recorrendo ao uso de tecnologias de apoio.” O professor de I.T.I.C. referiu que “O aluno dispõe de um computador para si realizando um trabalho individual direto em sala de aula, uso frequente de reforços positivos, valorização dos progressos que ia realizando, realização de pequenos TPC’s no sentido de estimular o trabalho autónomo do aluno.”(...) “envolveu a realização de pequenos projetos sempre relacionados com as suas vivências pessoais. Procurou-se, sempre que possível, fazer a ligação entre a sua vida escolar e a sua vida pessoal e familiar.” O professor de Educação Física referiu que “Adotei estratégias de motivação e negociação com o aluno”(...)” utilização de reforços positivos, realizei muitas vezes exercícios a pares em que eu era muitas vezes o seu par.”(...) “Realizo com o aluno todas as atividades que realizo com o restante grupo porque o aluno não apresenta limitações a nível motor podendo assim realizar todas as atividades planeadas com a turma.” A professora de Educação Visual e Tecnológica referiu que “Propus um trabalho mais simples, escolhendo um tema do agrado do aluno, para que ele sentisse alguma motivação e orgulho na sua conclusão, recorri sempre que possível aos reforços positivos e valorização do seu desempenho.”(...) “defini objetivos simples que sabia à partida que o aluno conseguiria alcançar”(...) “A forma de avaliação é diferenciada, é feita a partir da observação direta e recolha de informação da participação do aluno nas aulas. A conclusão do trabalho é o seu sucesso.” Neste sentido tal, como defende Sanches (1996) “Ter necessidades educativas especiais é, então, precisar de um complemento educativo...” “... esse complemento será a resposta a dar a cada caso e terá de ser específica e baseada em critérios educativo/pedagógicos, tendo como objectivo promover o desenvolvimento e educação do aluno utilizando todo o seu potencial - físico, intelectual, estético, criativo, emocional, espiritual e social -, para que ele possa viver como cidadão válido, autónomo e ajustado.”

4.5 Envolvimento familiar no processo de ensino aprendizagem do aluno.

Através do conteúdo da entrevista da professora de Educação Especial, por ser a única que tem contacto com a família, percebe-se que o envolvimento com a escola é o mínimo possível e que a mãe do aluno rejeita a ideia de ter um filho deficiente “A relação da família com a escola é a mínima exigida” (...) “A família toma a iniciativa de vir à escola apenas para garantir que os

direitos do aluno estão a ser assegurados. É o pai que dá um maior acompanhamento ao filho apesar de a encarregada de educação ser a mãe. Esta última não aceita o facto de o seu filho ser diferente e culpabiliza a escola por não estimular o desenvolvimento das competências do seu educando.”(...) Segundo Santos (1982) há, dentro de cada um, o «filho imaginário», que é fruto da nossa criatividade e está ligado ao que de melhor queremos para ele. O impacto sentido pela família com a chegada de uma criança com deficiência é intenso e vem anular todas as fantasias e confirmar, numa primeira fase, muitos medos, agravados pelo desconhecimento da situação. É importante que a família se apoie neste momento difícil e segundo Casarin (1999), a reorganização familiar fica mais fácil quando há apoio mútuo entre o casal. Nesse caso, o ambiente familiar pode contribuir para o desenvolvimento e crescimento da criança com DID.

A professora de Educação Especial referiu ainda que os pais têm revelado alguma preocupação com o futuro profissional do seu filho *”Neste momento e uma vez que o aluno termina o seu percurso escolar este ano, os pais têm revelado alguma preocupação em apoiar o seu filho no processo de empregabilidade, entrada no mercado de trabalho pensando em várias alternativas”*. Para o fortalecimento da relação escola/família, os pais devem ser encorajados a participar na vida escolar do filho, podendo observar e aprender técnicas eficazes e a organizar actividades que ajudam no combate das dificuldades que a criança sente no seu dia-a-dia.

Em conclusão, segundo Sousa (1998) a participação dos pais na escola permite, ainda, aos professores, lidar com os mesmos com atitudes mais favoráveis e com quem podem partilhar preocupações, conhecer bem os alunos, o seu temperamento, as suas aptidões e problemas. Para Sousa (1998) os pais podem dar e receber sugestões e informações importantes, além de que podem continuar a reforçar alguns esforços desenvolvidos pelo professor.

4.6 Grau de adaptação do ensino regular às características educacionais destes alunos

Foi possível observar nas diferentes áreas que as actividades planeadas e desenvolvidas durante as aulas se adaptaram perfeitamente às características educacionais do aluno. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) “ as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a

educação para todos; além disso proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo - qualidade, de todo sistema educativo. “

Através do conteúdo das entrevistas deu para perceber que dois dos entrevistados têm opiniões heterogéneas em relação a este objetivo. O professor de I.T.I.C. referiu que “*Questiono-me se este aluno teria beneficiado mais se tivesse sido integrado numa instituição melhor preparada para o acolher.*”(…) “*Acho que a escola está minimamente adaptada às necessidades de aprendizagem destes alunos, contudo, existe ainda muito trabalho a fazer. Penso que alunos com esta problemática ganhariam mais com uma formação a nível técnico que os preparasse para a vida ativa e consequentemente que proporcionasse a inclusão no mercado laboral e que as escolas do regular ainda não oferecem.*”. O professor de Educação Física referiu que “*Para mim beneficiou*” (...) “*mas se eu pensar que futuramente aquilo que se pretende para este tipo de alunos é que este aluno consiga desenvolver uma atividade integrado na sociedade então acho que este aluno*” (...) “*só beneficiou do facto de estar integrado numa turma do regular, ou seja em aproximação àquilo que pretendemos que ele desenvolva na sociedade. No entanto, penso que o processo de aprendizagem destes alunos também deveria passar por uma preparação para a vida ativa, para os novos contextos de mercado e para o desempenhar de papéis sociais.*” Uma escola inclusiva como se pretende na escola regular tem de se adaptar às características educacionais individuais. “*Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais da escola.*” (Declaração de Salamanca, 1994)

5 Interpretação dos dados obtidos

Chegando ao fim deste Estudo de Caso, encontro-me finalmente em situação de poder refletir, baseando-me quer na revisão da literatura, quer nos dados recolhidos através de entrevista ou observação directa, com a intenção de poder retirar algumas conclusões, e tentar dar resposta às questões iniciais:

1 – Qual a percepção dos atores envolvidos sobre a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual e Desenvolvidor no Ensino Regular?

2- Que tipos de comportamentos e resultados revela o aluno no seu processo de aprendizagem?

3- Qual a importância do papel da professora da Educação Especial na integração e desenvolvimento intelectual e desenvolvidor do aluno?

4- Quais os procedimentos didáticos e relacionais desenvolvidos pelos professores titulares de turma em sala de aula com o aluno alvo do estudo?

5- Qual o envolvimento da família no processo de ensino aprendizagem do aluno?

6- Qual o grau de adaptação do ensino regular às características educacionais destes alunos?

Pela análise dos resultados verifica-se que o jovem em estudo, que frequenta o ensino regular, revelou dificuldades no seu percurso académico. Ao iniciar o percurso escolar, foi enquadrado ao abrigo do anterior Decreto-Lei n.º: 319/91 de 23 de Agosto – Ensino Especial, que regulava a integração dos alunos portadores nas escolas regulares, atual Decreto – Lei n.: 3/2008 de 7 de Janeiro – Educação Especial, que define:

“a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para a transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente (DGIDC, 2008, artigo 1º).”

Para Arnaiz a criança deverá ser vista como um todo e não só como um aluno, o que implica que não se deve ter só em atenção o nível académico, mas também os níveis de desenvolvimento sócio-emocional e pessoal (Arnaiz, 1996). Analiso, assim, a inclusão do aluno do ponto de vista social, no seio da turma que integra. Verifico que o aluno está minimamente incluído, não sendo discriminado ou hostilizado pelos colegas. Contudo, também não se verifica uma relação de proximidade entre o aluno e os seus pares facto que se deve sobretudo às suas limitações ao nível da comunicação e por não identificar nos seus pares os mesmos interesses e motivações.

Contudo, na aula de Educação Física verifica-se a inclusão do aluno no grupo, pois segundo o professor desta disciplina, “o principal benefício prende-se com o facto de as características organizacionais típicas de uma aula de Educação Física, isto é, trabalho em grupo, situações de exercício com existência de contacto físico, a dependência da prestação individual para o sucesso da equipa, são todas elas situações que obrigam a uma comunicação, seja ela verbal ou gestual. Este conjunto de práticas favoreceu o processo de inclusão do aluno”.

No que respeita ao processo de aprendizagem do aluno apesar de o mesmo ser dificultado pelas limitações intelectuais e de socialização, o comportamento do aluno relativamente às práticas letivas é bastante favorecido quando há gosto, interesse e motivação pelas mesmas.

Do ponto de vista da formação e recetividade dos professores verifiquei, quer durante a observação das aulas, quer durante as entrevistas a existência de uma comunicação professor/aluno adequada a um ensino diferenciado, bem como a complementaridade entre os professores que trabalham com o aluno denotando-se que o trabalho que se realiza em conjunto não é só fazer por fazer mas sim realizar algo bom e positivo pelo aluno.

Em relação ao aluno objeto de estudo, verifiquei que sendo as suas principais limitações ao nível intelectual, as estratégias passam por: planificação conjunta de todos os intervenientes do processo educativo de atividades adequadas às suas capacidades intelectuais que promovam a sua autonomia e inclusão; adaptações curriculares que beneficiam o aluno; condições especiais de avaliação. Na disciplina de Educação Física, não existe a necessidade de adaptações curriculares visto o aluno não apresentar limitações a nível motor.

Na opinião da professora de Educação Especial, a relação da família com a escola é a mínima exigida, ou seja, quando existe uma necessidade formal de presença do Encarregado de Educação, após convocatória, este aparece, no entanto *“quando foram realizadas as reuniões de Encarregados de Educação para todos os alunos da turma, o Encarregado de Educação do aluno não esteve presente em nenhuma”*. A família toma a iniciativa de vir à escola apenas para garantir que os direitos do aluno estão a ser assegurados.

Quanto ao grau de adaptação do ensino regular às características educacionais destes alunos a escola do regular não oferece uma formação profissional que o habilite de competências técnicas específicas, fundamentais à sua integração sócio-profissional, permitindo-lhe deste modo uma realização pessoal e uma participação ativa na sociedade, pois todos os professores entrevistados temem pelo seu percurso profissional por lhe desconhecem qualquer habilidade. A nível de socialização se o que se pretende para este tipo de alunos é que este aluno consiga desenvolver uma atividade integrado na sociedade então o aluno só beneficiou do facto de estar integrado numa turma do regular, ou seja em aproximação àquilo que pretendemos que ele desenvolva na sociedade. Correia (1999) defende que a escola integrativa deve pretender o desenvolvimento pessoal, social e académico permissível nos alunos com NEE, proporcionando uma educação individualizada apropriada, respeitando as suas diferenças e de acordo com as suas características num meio menos restrito possível (numa maior normalização possível).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Ter uma criança portadora de DID não é uma realidade fácil de enfrentar. O sentimento de culpa que muitos pais experimentam e a incapacidade de acção perante a situação, levam a um estado de ansiedade e culpabilização, outras vezes de superprotecção, sendo difícil às famílias decidir sobre o que fazer. As famílias mais esclarecidas e com mais posses são aquelas que mais cedo começam a procurar ajuda especializada no sentido de minimizar os problemas.

A educação de uma criança portadora de deficiência acarreta problemas redobrados quer ao nível da educação quer ao nível da saúde. Neste sentido, nem todas as famílias conseguem proporcionar o melhor atendimento/intervenção, que desde muito cedo se torna imprescindível para que em conjunto com os técnicos de saúde e outros especialistas, se possam estimular e desenvolver as várias capacidades.

O papel da família é preponderante na formação do indivíduo nos seus primeiros momentos de desenvolvimento e de vida, porém cabe à escola e à sociedade em geral constituir-se como facilitadores no processo de crescimento e desenvolvimento psicossomático.

A maior dificuldade no atendimento das crianças com deficiência prende-se com o desconhecimento das suas capacidades e limites e dos seus caminhos para a aprendizagem. Neste sentido, entende-se que o melhor local para a aprendizagem de um aluno com DID é na escola da sua comunidade, junto dos seus vizinhos e amigos, ou seja, daqueles que com ele cresceram, que o acompanharam e, provavelmente, o continuarão a acompanhar no seu percurso de vida e que lhe proporcionam modelos que conduzem à normalização.

A inclusão do aluno com DID no ensino regular contribui para o desenvolvimento de competências essenciais a nível cognitivo e social.

Assim, uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e estimulada a aprender de acordo com as suas capacidades, é um caminho a percorrer, no sentido de proporcionar a cada um o que cada um necessita. Ao longo dos tempos os professores do regular tem vindo a preocupar-se cada vez mais em como promover a aprendizagem a todas as crianças e estamos no bom caminho para a Inclusão. Relativamente à escola, e à luz da **Declaração de Salamanca**, que refere que as *“escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem”*, concluo que a escola se adapta minimamente às necessidades de aprendizagem do aluno em estudo existindo ainda progressos a fazer não só nesta mas na maioria das escolas do regular.

As escolas regulares apresentam, atualmente, condições para responder às necessidades académicas, pessoais e sociais dos jovens. Contudo, entende-se que para que as competências técnicas sejam trabalhadas é necessário apostar no estabelecimento de protocolos com entidades formadoras, que visem à formação ao nível técnico que proporcionam a inclusão em mercado laboral.

Cabe à escola a tarefa de iniciar o processo de transição para a vida activa, uma vez que deve mobilizar recursos por forma a proporcionar uma formação adequada ao perfil de competências de cada aluno. Conhecer os recursos existentes que possam complementar a prática pedagógica e permitam o perspectivar de soluções adequadas aos jovens com limitações é benéfico na medida em que facilitam todo o processo de transição para a vida ativa.

Importa referir que ao falar de pessoas com deficiência, não se fará alusão a um grupo homogéneo, muito pelo contrário, pois mesmo com a presença de uma incapacidade, cada um apresenta um perfil individual distinto em função do seu percurso de vivências. Deste modo, pessoas com problemáticas similares poderão apresentar padrões de atividade e participação distintos. (Fernandes, 2007).

Relativamente ao processo de aprendizagem destes alunos, apesar do papel da família ser preponderante na formação do indivíduo nos seus primeiros momentos de desenvolvimento e de vida, cabe à escola e à sociedade em geral constituir-se como facilitadores no processo de crescimento e desenvolvimento psicossomático.

Notou-se e assistiu-se a boas práticas dos professores face à problemática estudada existindo o respeito pela individualidade do aluno, pois todo o trabalho realizado vai de encontro às suas características e necessidades, havendo também uma valorização constante pelas suas pequenas conquistas, entendi que todo o processo de aprendizagem se desenvolve, e só assim faz sentido, quando existe a continuidade e interdisciplinariedade entre as diferentes áreas e simultaneamente a relação com o quotidiano do aluno e quando existe o alargamento do processo educativo a outras instituições ou empresas com atividades de carácter pré profissional ou ocupacional, como que uma preparação para a sua vida ativa. Assisti a um trabalho organizado e contínuo por parte dos professores contudo, ainda há muito a fazer ao nível da intervenção educativa em alunos com NEE nas escolas do regular. O processo de aprendizagem deste aluno deveria passar, sobretudo, por uma preparação para a vida ativa, fazendo parte do seu currículo áreas técnicas que lhe permitam descobrir uma vocação, preparando-os melhor para os novos contextos do mercado, para o desempenhar de papéis sociais, nomeadamente o de trabalhador, que é uma tarefa difícil, sobretudo quando aliada à deficiência intelectual e desenvolvimental.

Assiste às pessoas com deficiência o direito a serem respeitadas pela sua dignidade humana, gozando dos mesmos direitos fundamentais que os seus concidadãos. Todavia têm ainda, o direito a usufruir de medidas que possibilitem igualá-las aos demais, o que significa que a diferença no tratamento não constitui discriminação, uma vez que as pessoas e situações diferentes devem ser tratadas de forma diferente.

É esta “forma diferente” de tratamento, que é desejado encontrar em salas de aula do regular, a necessidade de prever e apoiar a passagem dos jovens para o mundo do trabalho, para a integração na sociedade.

Também não se pode deixar de manifestar algumas angústias que permanecem, face às barreiras que ainda persistem na nossa sociedade. A sua remoção dependerá de um esforço concertado por parte de todos os responsáveis e intervenientes, a todos os níveis, pela educação dos cidadãos deste país. Só nesta efectiva congregação de esforços, em prol de uma educação de qualidade, a essência de uma Escola Inclusiva poderá passar a ser cada vez menos uma utopia.

O factor “afecto” e o “reforço positivo”, são em meu entender, o mais importante na relação com estes adolescentes. Nestes casos, para se ensinar e conseguir alguma receptividade é preciso acima de tudo, gostar deles e a partir daí ser-se igual a si próprio.

O acesso à igualdade de direitos e ao exercício da cidadania implica a intervenção sobre ideias e preconceitos errados relativamente às pessoas com NEE, bem como a atuação sobre condicionantes do percurso formativo e do acesso e participação no mercado de trabalho (Fernandes, 2007).

LINHAS EMERGENTES DE PESQUISA

Considerando a investigação apresentada, perspectiva-se a importância da realização de outros estudos nesta área. Sugere-se pois, o levantamento de opções de formação profissional em escolas do regular e implicações na transição para a vida activa, de recursos legislativos existentes para apoio à transição para o mercado laboral, seguindo-se uma análise a entidades e empresas empregadoras com o objetivo de compreender se estas têm conhecimento das realidades – pessoas com deficiência e apoios existentes.

Uma outra linha de investigação - justificada pela análise dos resultados obtidos com este estudo - aponta para a necessidade de se proceder à realização de questionários de campo, a fim de se recolher dados que permitissem a definição de um programa de formação destinado a docentes, com a finalidade de eliminar alguns preconceitos menos ajustados à escolaridade de alunos com problemas intelectuais, os quais, parecem, de algum modo, dificultar o sucesso dos processos inclusivos em causa.

Fontes Consultadas

1. Bibliográficas

Almeida, M. (2004) *Revista de Educação nº16: Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR- Associação Americana de Retardo Mental. Campinas.*

Amaral, L., & D' Antino, M. (1998). *Deficiência mental*. Brasília: Secretaria da Educação à Distância. Cadernos da TV Escola.

American Psychiatric Association – A.P.A. (2000). *DSM-IV-TR. Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

Andrada, G., Levy, L., & Feijóo, J. (1981). *Etiologia e diagnóstico da deficiência mental*. Psicologia.

Arnaiz, Sánchez P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero

Associação de Pessoas com Deficiência de Montes Claros – A.D.E.M.O.C. (2007). *Deficiência Mental*. São Paulo: Valdeir.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva Editores.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.

Cação, R. (2007). *Integração das Pessoas com Deficiência*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Carneiro e Silva, Jamile B. e Schneider, Ernani José. *Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, Vol. 3 n. 11 - jul.-dez./2007 ISSN 1807-2836.*

Carvalho, R. (1998). *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: Wva.

Casarin, S. (1999). *Aspectos psicológicos na síndrome de Down. Em J.S. Schwartzman (Org.), Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie.

Correia, L. (1990). *Educação especial em Portugal. Educação Especial e Reabilitação, 4*.

_____ (1996). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Lisboa: Porto Editora.

_____ (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

_____ (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

DGIDC (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação: Lisboa

Dias, M. (1999). *A imagem no ensino de crianças com necessidades educativas especiais*. Braga: Casa do Professor.

Estrela, A. (1999). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores (4ªed)*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, C. (2007). *Empregabilidade e Diversidade no Mercado de Trabalho – A Inserção Profissional de Pessoas com Deficiência*. Cadernos Sociedade e Trabalho VIII: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

- Ferreira, F. & Santos, R. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fundação Calouste Gulbenkian (1991) *Serviço de Educação: IV Encontro Nacional de Educação Especial “Comunicações”*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, A. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Edições Atlas
- González-Peréz, J. (2003). *Discapacidad intelectual – concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Editorial CCS.
- Grossman, H. (1983). *Classification of mental retardation*. Washington D.C.: American Association of Mental Retardation.
- Harrison, P., Geddes, J., & Sharpe, M. (2002). *Introdução à psiquiatria*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Holmes, D. (2001). *Psicologia dos transtornos mentais*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Hormigo, A., Tallis, J., Esterkind de Chein, A. (2006) Retraso mental en niños y adolescentes – Aspectos biológicos, subjetivos, cognitivos y educativos. Ediciones Novidades Educativas.
- Houzel, D., Emmanuelli, M., e Moggio, F. (2004). *Dicionário de psicopatologia da criança e do adolescente*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Jenaro, C. (1998). *Transición de la escuela al trabajo y a la vida independiente*. *Juventud y discapacidad*, 43, 31- 45.
- Kirk, S., & Gallagher, J. (2002). *Educação da criança excepcional*. (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Lara, A. (1997). *Deficiências psíquicas provocadas por carência de cuidados familiares*. Lisboa: APPACDM.

Lehenbauer, S., Picawy, M., Steyer, V., Wandscheer, M. (2005). *O Ensino Fundamental do Sec. XXI. Questões e Desafios*.

Luckasson, R. et. al (2002). *Mental Retardation - Definition, Classification and Systems of Supports*. 10.ed. Washington, D.C. American Association on Mental Retardation.

Mayor, F. (1994). *Declaração de Salamanca*. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Paris. UNESCO.

Marcelli, D. (1998). *Manual de psicopatologia da infância de Aljuriaguerra*. Porto Alegre: Artmed.

Marinho, S. (2000). *Psicopatologia da deficiência mental: Fragmentos no Cristal*. Viana do Castelo: APPACDM.

Martins, M. (2001). *Deficiência Mental e Desempenho Profissional*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.

Moraes, A., Magna, L., & Faria, A. (2006). *Prevenção da deficiência mental: conhecimento e percepção dos profissionais de saúde*. (vol. 22). Rio de Janeiro: Cadernos de Saúde Pública.

Morato, P. M. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Um Guia para Professores. Porto: Porto Editora.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – O.M.S. (2002). *Relatório mundial de saúde*. Lisboa: Direção Geral da Saúde.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – O.M.S. (2003). *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Quiroga, M. A. (1989). *Deficiência Mental. Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.

- Reis, J. & Peixoto, L. (1999). A Deficiência Mental - causas, características , intervenção. Braga: APPACDM
- Ruiloba, J. (2002), *Introducción a la psicopatología Y la psiquiatria*. (5ª ed.). Barcelona: Masson.
- Sadock, B., & Sadock, V. (2008). *Manual conciso de psiquiatria clínica*. (2ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Sanches, I. (2001). Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula. Porto: Porto Editora.
- _____ (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora
- Sanchez Palomino, A. & Torres Gonzalez (Coord.) (1997). *Educación Especial I: Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- Sanches & Teodoro (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 8.
- Santos, J. (1982). Ensaio sobre a Educação I - A Criança quem é? Lisboa: Livros Horizonte.
- Santucci de Mina, M. (2005). Educandos com capacidades diferentes un enfoque psicológico desde el retraso mental a la superdotación.
- Silva, N., & Dessen, M. (2001). Deficiência mental e família: Implicações para o desenvolvimento da criança. Brasília: Universidade de Brasília.
- Stainback, S; Stainback, W. (1999). *Inclusão - um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Sousa, L., (1998). Crianças (con)fundidas entre a escola e a família – uma perspectiva sistemática para alunos com necessidades educativas especiais, Porto, Porto Editora.

Stake, E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Strecht, P. (1999). *Preciso de Ti. Perturbações Psicossociais em Crianças e Adolescentes*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Troncoso, M. V. e Cerro, M. M. (2008). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita - Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Vieira, F. (2003) (2ª Edição). *Se houvesse quem me ensinasse ...*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Warnock Report (1978). *Special Educational Needs*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Wiesner, J. (2004). Discapacidad y capacidad intelectual em el fulano, el autista, el anciano, el amnésico, el disléxico, el génio-idiota, el lactante y en el paupérrimo.

Wolfe, P. (2004). *Compreender o funcionamento do cerebro*. Porto: Porto Editora.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre : Bookman Ed.

2. Webgráficas

(http://www.prof2000.pt/users/aplima/piaget_sessao1.htm)

(<http://www.sejuc.se.gov.br>)

(<http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>).

3. Legislativas

Decreto lei 3/2008 de 7 de Janeiro

APÊNDICES

Apêndice I – Observação naturalista

I a) – Guião

Observador: Autora do trabalho

Observados: aluno e docentes

Contexto: salas de aula

Objetivos da observação de aulas

- Observar a comunicação entre professor e aluno;
- Observar o comportamento do aluno em contexto de sala de aula do regular;
- Observar se o aluno está integrado na turma.

Data e hora		
Atividade		
Material		
Área disciplinar		
Observações feitas pelo observador, antes da observação		
Ambiente de sala de aula		
Elementos que influenciaram o desenvolvimento da sessão		
Organização e gestão da turma		
Duração da actividade		
COMUNICAÇÃO E COMUNICAÇÃO		
Preocupa-se em compreender o que o aluno entende?	S	N
Dá tempo ao aluno para explorar convenientemente a actividade?	S	N

Preocupa-se geralmente em dar outros exemplos?	S	N
Cria diálogos onde haja hipótese de argumentação?	S	N
Encoraja a formulação e reformulação e o pensar em voz alta?	S	N
Ajuda o aluno, sem retirar a natureza de conflito à situação?	S	N
Envolve o aluno no processo de elaboração de sentido?	S	N
Motiva o aluno (aspecto afetivo)?	S	N
Motiva o aluno (aspecto cognitivo)?	S	N
O aluno gostou de realizar a atividade?	S	N
Outros aspetos observados:		

I b) – Registo da observação da aula de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação

Data	10 de Maio		
Hora	Das 11h25 às 12h10		
Actividade	Realização de folheto para o Dia Desportivo divulgando a instituição em que o aluno está inserido e artigos para compra realizados pelos alunos da instituição; Consulta de mail; Internet livre.		
Material	Computador		
Área disciplinar	I.T.I.C.		
Ambiente de sala de aula	Os alunos revelaram um certo à vontade e cumplicidade na relação professor-aluno. A aula decorreu num ambiente sereno realizando os alunos as actividades propostas dentro do tempo estabelecido e sem dificuldades.		
Colocação do aluno em sala	O aluno trabalha individualmente num computador com o apoio individualizado do professor não tendo contacto direto com os colegas da turma.		
Comportamentos da turma	Os alunos revelaram um comportamento disciplinado e organizado durante a realização da atividade.		
COMUNICAÇÃO E COMUNICAÇÃO			
Preocupa-se em compreender o que o aluno entende?	<input checked="" type="radio"/>	S	<input type="radio"/> N
Dá tempo ao aluno para explorar convenientemente a actividade?	<input checked="" type="radio"/>	S	<input type="radio"/> N
Preocupa-se geralmente em dar outros exemplos?	<input checked="" type="radio"/>	S	<input type="radio"/> N
Cria diálogos onde haja hipótese de argumentação?	<input checked="" type="radio"/>	S	<input type="radio"/> N
Encoraja a formulação e reformulação e o pensar em voz alta?	<input checked="" type="radio"/>	S	<input type="radio"/> N
Ajuda o aluno, sem retirar a natureza de conflito à situação?	<input checked="" type="radio"/>	S	<input type="radio"/> N
Envolve o aluno no processo de elaboração de sentido?	<input checked="" type="radio"/>	S	<input type="radio"/> N
Motiva o aluno (aspecto afetivo)?	<input checked="" type="radio"/>	S	<input type="radio"/> N
Motiva o aluno (aspecto cognitivo)?	<input checked="" type="radio"/>	S	<input type="radio"/> N
O aluno gostou de realizar a actividade?	<input checked="" type="radio"/>	S	<input type="radio"/> N
Outros aspetos:			

<p>O aluno realizou uma atividade diferenciada relacionada com o seu dia-a-dia na instituição mostrando interesse durante a realização da mesma. A atividade foi realizada com o apoio individualizado do professor e sob orientação e vigia do mesmo. O aluno revelou interesse, responsabilidade e alguma persistência durante a realização e concretização da atividade.</p> <p>O professor criou um e-mail pessoal para o aluno o qual ele já consulta com total autonomia.</p> <p>O aluno revelou muitas dificuldades de comunicação respondendo apenas com “sim” e “não”.</p> <p>O aluno não demonstrou qualquer interação com os colegas da turma.</p>		
---	--	--

I c) – Registo da observação da aula de Educação Física

Data	17 de Maio		
Hora	Das 15h40 às 16h25		
Actividade	Voleibol		
Material	Sapatilhas e bola de Voleibol.		
Área disciplinar	Educação Física		
Ambiente de sala de aula	Os alunos revelaram uma boa relação professor-aluno, entraram no ginásio serenamente decorrendo a aula tranquilamente e dentro da normalidade.		
Colocação do aluno em sala	O aluno integrou umas das equipas para realização de um jogo de voleibol.		
Comportamentos da turma	Os alunos revelaram um comportamento disciplinado e organizado durante a realização da atividade, jogo de Voleibol.		
COMUNICAÇÃO E COMUNICAÇÃO			
Preocupa-se em compreender o que o aluno entende?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N	
Dá tempo ao aluno para explorar convenientemente a actividade?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N	
Preocupa-se geralmente em dar outros exemplos?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N	
Cria diálogos onde haja hipótese de argumentação?	<input type="radio"/> S	<input checked="" type="radio"/> N	
Encoraja a formulação e reformulação e o pensar em voz alta?	<input type="radio"/> S	<input checked="" type="radio"/> N	
Ajuda o aluno, sem retirar a natureza de conflito à situação?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N	
Envolve o aluno no processo de elaboração de sentido?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N	
Motiva o aluno (aspecto afetivo)?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N	
Motiva o aluno (aspecto cognitivo)?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N	
O aluno gostou de realizar a actividade?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N	
Outros aspetos:			
O aluno foi o primeiro a chegar ao ginásio.			
O aluno realizou uma atividade conjunta com os colegas mostrando-se bastante motivado, empenhado e participativo durante o decorrer da mesma e			

mostrando conhecimento das regras do jogo. Durante a atividade o aluno interagiu muito bem com os colegas da sua equipa e da equipa adversária. No entanto, apresentou uma comunicação verbal muito limitada respondendo apenas com “sim” e “não”.		
--	--	--

I d) – Registo da observação da aula de Educação Visual e Tecnológica

Data	21 de Maio		
Hora	Das 9h45 às 11h15		
Actividade	Elaboração de cartaz com um mapa com o itinerário de uma viagem do aluno de Lisboa a Fátima. Ilustração do cartaz com fotos da viagem.		
Material	Lápis de carvão, lápis de cor, cartolina, fotocópias.		
Área disciplinar	Educação Visual e Tecnológica		
Ambiente de sala de aula	Os alunos revelaram uma boa relação professor-aluno, entraram serenamente na sala de aula decorrendo a aula tranquilamente e dentro da normalidade.		
Colocação do aluno em sala	Os alunos estão sentados em grupos de quatro alunos estando o aluno integrado num desses grupos mas realizando atividades diferenciadas.		
Comportamentos da turma	Os alunos revelaram um comportamento disciplinado e organizado durante a realização da atividade.		
COMUNICAÇÃO E COMUNICAÇÃO			
Preocupa-se em compreender o que o aluno entende?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N	
Dá tempo ao aluno para explorar convenientemente a actividade?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N	
Preocupa-se geralmente em dar outros exemplos?	<input type="radio"/> S	<input checked="" type="radio"/> N	
Cria diálogos onde haja hipótese de argumentação?	<input type="radio"/> S	<input checked="" type="radio"/> N	
Encoraja a formulação e reformulação e o pensar em voz alta?	<input type="radio"/> S	<input checked="" type="radio"/> N	
Ajuda o aluno, sem retirar a natureza de conflito à situação?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N	
Envolve o aluno no processo de elaboração de sentido?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N	
Motiva o aluno (aspecto afetivo)?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N	
Motiva o aluno (aspecto cognitivo)?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N	
O aluno gostou de realizar a actividade?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N	
Outros aspetos:			
O aluno realizou uma atividade diferenciada relacionada com o seu			

<p>quotidiano mostrando interesse durante a realização da mesma. A atividade foi realizada sob total orientação da professora. O aluno revelou interesse e o gosto pela pintura o que facilitou a realização da atividade.</p> <p>O aluno revelou uma comunicação verbal muito limitada respondendo apenas com “sim” e “não”.</p> <p>O aluno não demonstrou qualquer interação com os colegas da turma.</p>		
---	--	--

I e) – Registo da observação da aula de Apoio Educativo (Educação Especial)

Data	31 de Maio	
Hora	Das 13h55 às 14h40	
Actividade	Realização de pintura, recorte e colagem alusiva ao Santo António	
Material	Lápis de cor, tesoura e cola	
Área disciplinar	Apoio educativo (Educação Especial)	
Ambiente de sala de aula	A aula decorreu num ambiente sereno, acolhedor realizando o aluno a atividade proposta dentro do tempo estabelecido e sem dificuldades.	
Colocação do aluno em sala	O aluno tem apoio educativo individual numa sala com a professora.	
Comportamentos da turma		
COMUNICAÇÃO E COMUNICAÇÃO		
Preocupa-se em compreender o que o aluno entende?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N
Dá tempo ao aluno para explorar convenientemente a actividade?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N
Preocupa-se geralmente em dar outros exemplos?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N
Cria diálogos onde haja hipótese de argumentação?	<input type="radio"/> S	<input checked="" type="radio"/> N
Encoraja a formulação e reformulação e o pensar em voz alta?	<input type="radio"/> S	<input checked="" type="radio"/> N
Ajuda o aluno, sem retirar a natureza de conflito à situação?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N
Envolve o aluno no processo de elaboração de sentido?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N
Motiva o aluno (aspecto afetivo)?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N
Motiva o aluno (aspecto cognitivo)?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N
O aluno gostou de realizar a actividade?	<input checked="" type="radio"/> S	<input type="radio"/> N
Outros aspetos:		
O aluno realizou uma atividade relacionada com o Santo António manifestando interesse e responsabilidade durante a realização e		

concretização da mesma. A atividade foi realizada de forma autónoma, com o apoio individualizado da professora e sob orientação e vigia da mesma. Em termos de comunicação verbal, muito limitada, o aluno não se alonga dando apenas respostas curtas: “Sim”, “Não” e “Não Sei”.		
---	--	--

Apêndice II – entrevista a docentes

II a) – Guião

Entrevistador: autora do trabalho

Entrevistados:

1. Professora de Educação Especial
2. Professor de Educação Física
3. Professor de Informática
4. Professora de Educação Visual

Objetivos:

- Perceber como se desenvolve o processo de ensino aprendizagem do aluno;
- Identificar as estratégias implementadas com o aluno;
- Saber se o aluno está integrado na turma e na escola;
- Conhecer a relação entre os vários intervenientes escolares e os pais / encarregado de educação.

Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de perguntas
Bloco A Motivação e Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar o entrevistado; • Garantir a confidencialidade. 	
Bloco B Aprendizagem do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como se processa a aprendizagem do aluno; • Saber se o aluno dispõe de apoio extra-escolar; • Conhecer as limitações, pontos fracos e fortes do aluno; • Saber se o aluno está integrada na escola e na turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são especificamente as NEE do aluno? • Quando é que percebeu que este aluno necessitava de um ensino diferenciado? • O aluno beneficia de algum apoio extra-escolar (terapias)? • Quais as limitações que o aluno apresenta relativamente às diferentes áreas curriculares? • Quais são os pontos fracos e fortes do aluno? • Quais as suas expectativas como professora relativamente ao progresso académico do aluno?
Bloco C Educação Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Saber se o aluno está integrada na escola e na turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Do seu ponto de vista o aluno gosta de estar na escola? • E na sala de aula? • O aluno está integrado na turma?
Bloco D Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Saber como organiza as aulas na presença de alunos com NEE; • Saber se existe adaptações curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é que organiza as suas aulas tendo em conta a presença de alunos com NEE? • Quais as principais dificuldades com que se depara na organização das suas aulas de

	<p>ao nível dos objectivos terminais;</p> <ul style="list-style-type: none">• Saber se o aluno tem uma avaliação diferenciada;• Identificar estratégias implementadas com o aluno.	<p>modo a que todos os alunos tenham uma aprendizagem efectiva?</p> <ul style="list-style-type: none">• Quais as medidas académicas que adoptou com o aluno?• Qual é o tipo de trabalho que realiza com o aluno?• Em que medida as adaptações curriculares se concretizam?• Relativamente à avaliação, utiliza uma avaliação diferenciada para o aluno?(Que tipo de provas realiza? Quanto tempo dura a avaliação? O local de execução é especial?)
<p>Bloco E</p> <p>Relação escola - família</p>	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a relação entre os vários intervenientes escolares e os pais/encarregados de educação do aluno.	<ul style="list-style-type: none">• O encarregado de educação (EE) / Pais comparecem nas reuniões para que são convocados?• Quais as principais preocupações do EE /Pais, quando comparecem nas reuniões?

II b) – Protocolo da Entrevista ao professor de Educação Especial

Quais são especificamente as necessidades educativas do aluno?

R: É um aluno com défice cognitivo apresentando do ponto de vista intelectual e académico muitas limitações. A nível da compreensão ele nem sempre consegue perceber o que lhe é pedido. Não consegue realizar mais de uma atividade em simultâneo. Ao nível da socialização existe uma certa dificuldade dos professores da turma em trabalhar a inclusão com este aluno. Contudo, ele melhorou bastante desde o início do ano, já sociabiliza mais com as pessoas com quem tem mais à vontade e com os colegas dos clubes em que está inserido, Clube Europeu e Gabinete de apoio ao aluno.

Quando é que percebeu que este aluno necessitava de um ensino diferenciado?

R: Quando peguei, este ano letivo no aluno, este já estava integrado no Ensino Especial desde o seu 4º ano de escolaridade.

Como professora de Educação Especial poderá dizer-me se o aluno beneficia de alguma apoio extra-escolar (terapias)?

R: Que eu tenha conhecimento o aluno não tem nenhum apoio extra-escolar (terapias). Contudo, o aluno frequenta dois dias por semana uma instituição de apoio a pessoas com deficiência, parceira do nosso Agrupamento de Escolas, que lhe proporciona a oportunidade de desenvolver atividades ocupacionais de acordo com as suas necessidades, interesses e competências, disponibilizando espaços, equipamentos, materiais necessários e técnicos que o acompanham em todas as actividades. As atividades eram sobretudo de Expressão Plástica/Oficinas. Nesta instituição o aluno punha em prática o seu PIT (Plano Individual de Transição).

Por quem é elaborado o PIT e qual o objetivo?

O PIT, este ano letivo, foi elaborado por mim, é um plano elaborado para alunos com CEI, a desenvolver em empresas ou instituições parceiras com atividades de carácter pré profissional ou ocupacional até à conclusão do percurso académico do aluno em causa. Neste caso as atividades ocupacionais desenvolvidas na instituição tinham como objetivos desenvolver a motricidade fina com objetivos práticos e funcionais, aumentar o nível de participação nas tarefas, estabelecer com o aluno um “contrato” de responsabilidade no sentido de aumentar a sua autonomia. É como uma preparação para a vida ativa.

Quais as limitações que o aluno apresenta relativamente às diferentes áreas curriculares?

R: O aluno é bastante mais fraco na área da Matemática, mais especificamente no cálculo. Na Língua Portuguesa ele lê com algumas limitações, na escrita apresenta muitas dificuldades a nível da ortografia. Na oralidade também apresenta muitas limitações, pois tem muita dificuldade em comunicar com os seus pares.

Quais são os pontos fortes e fracos do aluno?

R: Identifico como pontos fracos a socialização e a comunicação. Na parte curricular a Língua Portuguesa e Matemática nos pontos já referidos anteriormente. Como pontos fortes o aluno é cumpridor e responsável nas tarefas que lhe são atribuídas.

Quais são as expectativas como professora relativamente ao progresso académico do aluno?

R: O aluno terminou este ano o seu percurso escolar uma vez que já fez 18 anos e por isso segundo a atual legislação não precisa de ser integrado no ensino secundário. Irá ser passado, ao aluno, este ano um certificado de escolaridade onde serão referidos os pontos fortes para uma possível integração profissional.

Do seu ponto de vista o aluno gosta de estar na escola?

R: Do meu ponto de vista o aluno gosta de estar na escola. O único sítio da escola que ele não gosta de frequentar, mas que a frequência está incluída no seu horário, é a biblioteca porque não existe um acompanhamento individual e o aluno desinteressa-se pelas atividades.

Que tipo de atividades o aluno desenvolve na biblioteca?

R: Segundo o aluno o tempo da biblioteca é passado a realizar fichas de trabalho adequadas às suas competências.

E na sala de aula?

R: O aluno gosta muito da disciplina de Educação Física, do Clube Europeu, do Gabinete de Apoio ao aluno, este último é o local escolhido pelo aluno para passar os seus intervalos ou tempos livres na escola, é o seu porto de abrigo. É um gabinete que é pouco frequentado pelos alunos da escola e onde o aluno executa atividades mais ao seu gosto, por exemplo jogos, e onde consegue ter toda a atenção para si por parte das monitoras.

O aluno está integrado na turma?

O aluno está minimamente integrado na turma. Ele não interage com os colegas, nem os colegas com ele, penso que devido às suas grandes dificuldades de comunicação. A disciplina onde é observável a integração do aluno é a disciplina de Educação Física devido ao tipo de atividade e ao professor que promove a inclusão. É uma disciplina que promove ou que trabalha com exercícios em que os alunos dependem constantemente uns dos outros portanto há de facto uma interação obrigatória/condicionada pelas próprias situações que promovem um contacto.

Como é que organiza as suas aulas tendo em conta as necessidades educativas do aluno?

R: Preocupo-me em planificar atividades funcionais, úteis no seu dia-a-dia e que tenham continuidade nas diferentes áreas curriculares que o aluno frequenta. Há uma preocupação em promover a interdisciplinariedade entre as diferentes áreas disciplinares. Geralmente em penso nas atividades, e tento relacioná-las com a sua vida pessoal, por exemplo o projeto que o aluno desenvolveu ao longo deste ano teve a ver com uma ida a Fátima com o seu pai no mês de Outubro. Os professores das outras áreas curriculares dão continuidade ao projeto e trabalham-no de acordo com a área.

Quais as principais dificuldades, com que se depara na organização das suas aulas, de modo a que o aluno tenha uma aprendizagem efectiva?

R: Quando organizava as minhas aulas, muitas vezes sentia receio que o aluno não fosse aderir tão bem, ou que desmotivasse, neste caso tentava sempre ter uma segunda opção.

Quais as medidas académicas que adotou com o aluno?

R: Tentei sempre trabalhar com o aluno incentivando-o e motivando-o através de reforços positivos frequentes, contudo com alguma disciplina e atribuição de responsabilidades e sempre que possível recorrendo ao uso de tecnologias de apoio. Reforçei sempre a ideia que as atividades realizadas eram em seu benefício e importantes para a sua evolução e para o seu desenvolvimento, daí haver sempre uma ligação ao funcional. Conversei também com os outros professores de modo a existir sempre interdisciplinariedade entre as várias áreas curriculares que o aluno integrou.

Qual o tipo de atividades que realiza com o aluno?

R: Tentei, sempre, realizar com o aluno atividades funcionais, úteis no seu dia-a-dia e que possam promover a sua autonomia, por exemplo na área de Língua Portuguesa realiza atividades de leitura e escrita funcional variadas em métodos, estratégias e situações de vida diária. Na área da Matemática realiza atividades funcionais envolvendo os conceitos: tempo, espaço, quantidade, valor, etc. Foi também desenvolvido com o aluno a vertente instrumental e habilitativa da leitura e escrita, com recurso às TIC, envolvendo a fase da programação, tradução para o computador e revisão do texto (realização do Trabalho Projeto – “Eu e o meu pai a caminho de Fátima”), trabalho que o Luís realizou com muita satisfação e empenho. É de referir que o uso do computador é um meio facilitador e muito eficaz de aquisição de aprendizagens para o Luís.

Em que medida as adaptações curriculares se concretizam?

R: As adaptações curriculares são ao nível dos objectivos terminais, pois os objectivos terminais que são exigidos a este aluno são com um nível de exigência muito inferior daquilo que é esperado para o aluno este ano de escolaridade. Estas adaptações concretizam-se em benefício para o aluno, porque se ao aluno fosse exigido um nível muito acima, possivelmente o aluno iria ter que lidar com o fracasso e o insucesso e portanto iria de certeza desmotivar-se com as tarefas, porque estas não estariam ao nível das suas capacidades. O aluno realizava atividades mais simples e que estavam de acordo com as suas limitações.

Relativamente à avaliação, utiliza uma avaliação diferenciada para o aluno? (Que tipo de provas realiza? Quanto tempo dura a avaliação? O local de execução é especial?)

R: É feita uma avaliação qualitativa ao nível das competências que já adquiriu e que estão definidas no seu CEI (Currículo Específico Individual), não existem provas nem tempos porque o aluno beneficia de um CEI onde constam adequações no Processo de Avaliação. É uma avaliação através da observação feita pelo professor e recolha de informação.

O encarregado de educação (EE) / pais comparecem nas reuniões para que são convocados?

R: A relação da família com a escola é a mínima exigida, ou seja, quando existe uma necessidade formal de presença do Encarregado de Educação, após convocatória, este aparece, no entanto quando foram realizadas as reuniões de Encarregados de Educação para todos os alunos da turma, o Encarregado de Educação do aluno não esteve presente em nenhuma. A família toma a iniciativa de vir à escola apenas para garantir que os direitos do aluno estão a ser assegurados. É o pai que dá um maior acompanhamento ao filho apesar de a encarregada de educação ser a mãe. Esta última

não aceita o facto de o seu filho ser diferente e culpabiliza a escola por não estimular o desenvolvimento das competências do seu educando.

Quais as principais preocupações do EE / pais, quando comparecem nestas reuniões?

R: Nas reuniões que fui tendo com a encarregada de educação esta mostrou sempre preocupação em que o seu filho não perdesse as competências da leitura e da escrita, daí também ter insistido neste trabalho. Neste momento e uma vez que o aluno termina o seu percurso escolar este ano, os pais têm revelado alguma preocupação em apoiar o seu filho no processo de empregabilidade, entrada no mercado de trabalho pensando em várias alternativas. Os pais estão a aguardar um certificado de equivalência à escolaridade obrigatória que a escola passará para encaminharem o seu educando, pois segundo a lei a escola já não tem qualquer obrigação neste processo.

II c) – Análise de conteúdo da Entrevista à Professora de Educação Especial

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequências	
			Subcategorias	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> A aprendizagem do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> É dificultada pelas limitações intelectuais, pelas dificuldades de compreensão e socialização; 	<ul style="list-style-type: none"> Ele do ponto de vista intelectual e académico, é um aluno com muitas limitações; Ao nível da compreensão tem dificuldade em perceber o que se lhe pede; Ao nível da socialização existe uma certa dificuldade em trabalhar a inclusão com este aluno. 	3	
	<ul style="list-style-type: none"> É beneficiada por usufruir de um ensino diferenciado; 	<ul style="list-style-type: none"> O aluno já estava integrado na educação especial desde o 4º ano de escolaridade. 	1	
	<ul style="list-style-type: none"> Passa por frequentar uma instituição onde participa em atividades que o preparam para a vida ativa; 	<ul style="list-style-type: none"> O aluno não tem apoios extra – escolares; O aluno frequenta uma instituição de apoio pessoas com deficiência onde desenvolve atividades ocupacionais; Na instituição o aluno punha em prática o seu Plano Individual de Transição; As actividades do PIT de carácter pré profissional ou ocupacional tinham como objetivo desenvolver a motricidade fina, aumentar o seu nível de participação, responsabilidade e autonomia preparando-o para a vida ativa. 	4	
	<ul style="list-style-type: none"> É dificultada pelas suas limitações nas diferentes áreas; 	<ul style="list-style-type: none"> O aluno é bastante fraco no cálculo; Na escrita apresenta muitas dificuldades ortográficas; E na oralidade tem muitas dificuldades em comunicar com os seus pares. 	3	

	<ul style="list-style-type: none"> • É dificultada pela sua dificuldade de comunicação e socialização; é facilitada por ser cumpridor e responsável; 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico como pontos fracos a socialização e a comunicação; • Como pontos fortes é cumpridor e responsável nas tarefas que lhe são atribuídas. 	2	15
	<ul style="list-style-type: none"> • Influenciam e impedem o seu progresso académico. 	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno termina este ano o seu percurso escolar por completar 18 anos; • Ser-lhe à passado um certificado de frequência onde serão referidos os seus pontos fortes para uma possível integração profissional. 	2	
<ul style="list-style-type: none"> • Educação Inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> • É dificultada quando não existe um acompanhamento individual ao aluno; 	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno gosta de estar na escola; • O aluno não gosta de frequentar a biblioteca por falta de um acompanhamento individual; • O aluno realiza apenas fichas de trabalho na biblioteca. 	3	
	<ul style="list-style-type: none"> • É facilitada quando existe um acompanhamento e uma atenção especial ao aluno; 	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno gosta mais de estar na aula de Educação Física, Clube Europeu e Gabinete de Apoio ao Aluno; • No Gabinete de Apoio ao Aluno o aluno executa atividades ao seu gosto e consegue toda a atenção das monitoras para si. 	2	

	<ul style="list-style-type: none"> • É dificultada devido às dificuldades de comunicação; é facilitada quando existe promoção da inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno está minimamente integrado na turma devido sobretudo às grandes dificuldades de comunicação; • Na aula de Educação Física é observável a integração do aluno pois o professor promove a inclusão; • E há uma interação obrigatória condicionada pelas próprias atividades. 	3	8
• Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Passam planificação de atividades funcionais relacionadas com a sua vida pessoal; 	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupo-me em planificar atividades funcionais, uteis no seu dia a dia; • Há uma preocupação em promover a interdisciplinariedade entre as diferentes áreas disciplinares; • Tento relacionar as atividades desenvolvidas com a sua vida pessoal. 	3	
	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de várias hipóteses de concretização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando organizava as aulas, muitas vezes sentia receio que o aluno não fosse aderir tão bem, ou que desmotivasse, neste caso tentava sempre ter uma segunda opção. 	1	
	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo e motivação recorrendo às tecnologias de apoio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tentei sempre trabalhar com o aluno incentivando-o e motivando-o através de reforços positivos frequentes; • Contudo com alguma disciplina e atribuição de responsabilidades; • Sempre que possível recorri ao uso de tecnologias de apoio. 	3	
	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de atividades que promovam a sua autonomia usando o computador como instrumento facilitador de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tentei sempre realizar atividades funcionais, úteis no seu dia-a-dia que possam promover a sua autonomia; • Foi também desenvolvido com o aluno a vertente instrumental e habilitativa da leitura e escrita; • O uso do computador é um meio facilitador e muito eficaz de aquisição de aprendizagens para o aluno. 	3	

	<ul style="list-style-type: none"> Definição de adaptações curriculares que beneficiem o aluno 	<ul style="list-style-type: none"> As adaptações curriculares são ao nível dos objetivos terminais; As adaptações concretizam-se em benefício para o aluno; O aluno realizava atividades mais simples de acordo com as suas limitações. 	3	
	<ul style="list-style-type: none"> A avaliação realiza-se de acordo com as limitações do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> É feita uma avaliação qualitativa ao nível das competências que já adquiriu e que estão definidas no seu CEI; É uma avaliação através da observação feita pelo professor; E recolha de informação. 	3	16
<ul style="list-style-type: none"> Relação escola – família. 	<ul style="list-style-type: none"> A que é requisitada pela escola, cumprindo os mínimos exigidos; é dificultada pela mãe por não aceitar a diferença do seu educando. 	<ul style="list-style-type: none"> A relação da família com a escola é a mínima exigida, ou seja, quando existe uma necessidade formal de presença do Encarregado de Educação, após convocatória, este aparece. A família toma a iniciativa de vir à escola apenas para garantir que os direitos do aluno estão a ser assegurados; É o pai que dá um maior acompanhamento; A mãe não aceita o facto de o seu filho ser diferente; A mãe culpabiliza a escola por não estimular o desenvolvimento das competências do seu educando. 	5	
	<ul style="list-style-type: none"> Os pais demonstraram preocupação no processo de empregabilidade do seu educando. 	<ul style="list-style-type: none"> Os pais têm revelado alguma preocupação em apoiar o seu filho no processo de empregabilidade, entrada no mercado de trabalho pensando em várias alternativas. 	1	6

II d) – Protocolo da entrevista ao professor de Introdução às Tecnologias da Informação e da Comunicação

Quais são especificamente as necessidades educativas do aluno?

R: Neste momento, e uma vez que o aluno terminou o seu percurso escolar, as necessidades são mais no âmbito da sua integração na vida ativa, representa uma grande interrogação devido sobretudo às suas dificuldades de socialização e comunicação. É um aluno com défice cognitivo apresentando muitas limitações daí a ideia foi propor ao aluno a realização de tarefas simples no âmbito da informática, na ótica do utilizador.

Quando é que percebeu que este aluno necessitava de um ensino diferenciado?

R: Pela sua postura em sala de aula, basta estarmos atentos para perceber que é um aluno diferente, necessitando de um ensino diferenciado.

Tem conhecimento se o aluno beneficia de algum apoio extra-escolar (terapias)?

R: Não tenho conhecimento, sei que frequenta uma instituição de apoio a pessoas deficientes.

Quais as limitações que o aluno apresenta relativamente à área disciplinat de I.T.I.C.?

R: Ao nível da comunicação professor/aluno este não se exprime de modo a deixar claro as suas dúvidas, dificuldades e mesmo o seu estado de espírito. Para além disso a dificuldade maior residiu na leitura e produção de textos.

Quais são os pontos fortes e fracos do aluno?

R: Relativamente aos pontos fracos refiro a socialização, comunicação, verbalização e leitura. Quanto aos pontos fortes o aluno é interessado, responsável, persistente e transcreve textos. O aluno foi adquirindo, ao longo do ano, as competências que era suposto atingir.

Quais são as expetativas como professor relativamente ao progresso académico do aluno?

R: Tento imaginar a angustia dos pais em ter um projeto de futuro para o seu filho porque encontro nele muitas limitações que serão obstáculos na inserção da vida ativa e não sei se não serão mesmo obstáculos na sua autonomia pessoal. Questiono-me se este aluno teria beneficiado mais se tivesse sido integrado numa instituição melhor preparada para o acolher.

Em seu entender o aluno não beneficiou ao estar integrado numa turma do regular?

R: Acho que a escola está minimamente adaptada às necessidades de aprendizagem destes alunos, contudo, existe ainda muito trabalho a fazer. Penso que alunos com esta problemática ganhariam mais com uma formação a nível técnico que os preparasse para a vida ativa e consequentemente que proporcionasse a inclusão no mercado laboral e que as escolas do regular ainda não oferecem.

Do seu ponto de vista o aluno gosta de estar na escola?

R: Nunca lhe vi nenhum desconforto mas não se relaciona com os colegas ou outros, o que me leva a supor que os intervalos são momentos difíceis para o aluno gerir.

E na sala de aula?

R: Eu acho que na sala de aula parece mais enquadrado. Os colegas não escarnecem dele, não o hostilizam embora também não o chamem para o seu grupo. Parece-me que a turma não sabe como se relacionar com ele e se ele reagiria aos estímulos.

O aluno está integrado na turma?

Está minimamente integrado na turma. Mas também não sei se ele poderia estar melhor integrado noutra turma do ensino público como já referi. Penso que este aluno estaria mais integrado num grupo de alunos com os mesmos interesses e motivações que ele que não correspondem às motivações e interesses dos colegas da turma.

Como é que organiza as suas aulas tendo em conta a presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais?

R: Com muita dificuldade. Recorri à colaboração da professora de Educação Especial para que conjuntamente definíssemos atividades para o aluno desenvolver na sala de aula. Foi realizado um trabalho articulado com a professora de Educação Especial e os restantes professores.

Quais as principais dificuldades, com que se depara na organização das suas aulas, de modo a que o aluno tenha uma aprendizagem efectiva?

R: Sobretudo encontrar tempo de qualidade, sem prejuízo das aprendizagens dos restantes 20 alunos, onde se inclui outro aluno com CEI e mais dois alunos com Necessidades Educativas

Especiais, sem prejuízo do bom funcionamento da aula (comportamento dos alunos), para assim poder dedicar alguma da minha atenção às aprendizagens do aluno.

Quais as medidas académicas que adotou com o aluno?

R: O aluno dispõe de um computador para si realizando um trabalho individual direto em sala de aula, uso frequente de reforços positivos, valorização dos progressos que ia realizando, realização de pequenos TPC's no sentido de estimular o trabalho autónomo do aluno.

Qual o tipo de atividades que realiza com o aluno?

R: É um tipo de trabalho pensado e planeado em articulação com a professora da Educação Especial que envolveu a realização de pequenos projetos sempre relacionados com as suas vivências pessoais. Procurou-se, sempre que possível, fazer a ligação entre a sua vida escolar e a sua vida pessoal e familiar.

Em que medida as adaptações curriculares se concretizam?

R: Subvertendo um pouco a ideia de planificação, só no final do ano pude elaborar as competências adquiridas pelo aluno. Não foi possível calendarizar as matérias ou adaptações curriculares a trabalhar na medida em que não se conhecia à priori a adesão que o aluno ia manifestar em relação às mesmas. Fui desenvolvendo o trabalho com o aluno de uma forma bastante simplificada no âmbito da informática e por experimentação, fui lhe atribuindo tarefas e verificando se as conseguia ou não realizar.

Relativamente à avaliação, utiliza uma avaliação diferenciada para o aluno? (Que tipo de provas realiza? Quanto tempo dura a avaliação? O local de execução é especial?)

R: Utilizo uma avaliação diferenciada, não há um teste sumativo. A avaliação é feita pela observação direta e recolha de informação em sala de aula sobre os progressos que o aluno vai realizando com o projeto que lhe foi pedido. A ideia é que com a realização do projeto o aluno adquira as competências pretendidas. A duração do mesmo depende muito do seu ritmo de trabalho.

O encarregado de educação (EE) / pais comparecem nas reuniões para que são convocados?

R: Nunca houve necessidade de contacto da minha parte ficando o contacto a cargo do diretor de turma.

Quais as principais preocupações do EE / pais, quando comparecem nestas reuniões?

R: O que tenho conhecimento por conversa com a professora de Educação Especial é que a mãe do aluno não aceita o facto de o seu filho ser diferente culpabilizando a escola por não estimular o desenvolvimento das aprendizagens do seu filho.

II e) – Análise de conteúdo da entrevista ao professor de Introdução às Tecnologias da Informação e Comunicação

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequências	
			Subcategorias	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> A aprendizagem do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> É dificultada pelas limitações intelectuais, de socialização e comunicação; 	<ul style="list-style-type: none"> Neste momento as necessidades são mais no âmbito da vida ativa, devido sobretudo às suas dificuldades de socialização e comunicação; É um aluno com défice cognitivo apresentando muitas limitações. 	2	
	<ul style="list-style-type: none"> É beneficiada por usufruir de um ensino diferenciado; 	<ul style="list-style-type: none"> Pela sua postura em sala de aula, basta estarmos atentos para perceber que é um aluno diferente necessitando de um ensino diferenciado. 	1	
	<ul style="list-style-type: none"> Passa por frequentar uma instituição de apoio a pessoas deficientes; 	<ul style="list-style-type: none"> Sei que frequenta uma instituição de apoio pessoas deficientes. 	1	
	<ul style="list-style-type: none"> É dificultada pelas suas limitações de comunicação, de leitura e escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> Ao nível da comunicação professor aluno este não se exprime de modo a deixar claro as suas dúvidas, dificuldades e mesmo o seu estado de espírito; A dificuldade maior residiu na leitura e produção de textos. 	2	
	<ul style="list-style-type: none"> É dificultada pela sua dificuldade de comunicação, socialização e verbalização; é 	<ul style="list-style-type: none"> Relativamente aos pontos fracos refiro a socialização, a comunicação, verbalização e leitura; Quanto aos pontos fortes o aluno é interessado, responsável, persistente e transcreve textos. 	2	

	facilitada por ser interessado, responsável e persistente.			10
	<ul style="list-style-type: none"> As limitações de aprendizagem e autonomia condicionam a inserção na vida ativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Encontro nele muitas limitações que serão obstáculos na inserção da vida ativa e na sua autonomia pessoal. 	1	
	<ul style="list-style-type: none"> É dificultada pela falta de oferta de formação a nível técnico nas escolas do regular. 	<ul style="list-style-type: none"> Alunos com esta problemática ganhariam mais com uma formação a nível técnico que os preparasse para a vida ativa e consequentemente que proporcionasse a inclusão no mercado laboral. 	1	
• Educação Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> É dificultada pela falta de relacionamentos com os pares. 	<ul style="list-style-type: none"> Não se relaciona com os colegas ou outros o que me leva a supor que os intervalos são momentos difíceis para o aluno gerir. 	1	5
	<ul style="list-style-type: none"> É facilitada na sala de aula por não haver hostilização por parte dos colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> Na sala de aula parece mais enquadrado; Os colegas não escarnecem dele, não o hostilizam. 	2	
	<ul style="list-style-type: none"> É dificultada por não identificar os mesmos interesses e motivações nos seus pares. 	<ul style="list-style-type: none"> Está minimamente integrado na turma; Penso que o aluno estaria melhor integrado num grupo de alunos com os mesmos interesses e motivações que ele. 	2	

• Estratégias	• Passam pela articulação entre todos os intervenientes no processo educativo do aluno;	• Recorri à colaboração da professora de Educação Especial para que conjuntamente definissemos atividades; • Fui realizando um trabalho articulado com a professora de Educação Especial.	2	14
	• Dedicar tempo de qualidade às aprendizagens do aluno;	• Sobretudo encontrar tempo de qualidade, sem prejuízo do bom funcionamento da aula para assim dedicar alguma da minha atenção às aprendizagens do aluno.	1	
	• Incentivo e motivação recorrendo às tecnologias de apoio;	• O aluno dispõe de um computador para si realizando um trabalho individual; • Uso frequente de reforços positivos; • Valorização dos progressos que ia realizando; • Realização de pequenos TPC's.	4	
	• Realização de projetos relacionados com as suas vivências pessoais;	• A realização de pequenos projetos sempre relacionados com as suas vivências pessoais; • Procurou-se sempre que possível fazer a ligação entre a vida escolar e a sua vida pessoal e familiar.	2	
	• Definição de adaptações curriculares que beneficiem o aluno;	• Fui desenvolvendo o trabalho com o aluno de uma forma bastante simplificada, por experimentação; • Fui-lhe atribuindo tarefas e verificando se as conseguia ou não realizar.	2	
	• A avaliação vai de encontro às competências adquiridas.	• Utilizo uma avaliação diferenciada pela observação direta; • Recolha de informação em sala de aula sobre os progressos que o aluno vai realizando; • A ideia é que com a realização do projeto o aluno adquira as competências pretendidas.	3	
• Relação escola – família.	• Fica a cargo do diretor de turma.	• Nunca houve necessidade de contacto da minha parte ficando a cargo do diretor de turma;	1	2
	• É dificultada pela mãe		1	

	por não aceitar a diferença do seu educando.	<ul style="list-style-type: none">• A mãe do aluno não aceita o facto de o seu filho ser diferente culpabilizando a escola por não estimular o desenvolvimento das aprendizagens do seu filho.		
--	--	--	--	--

II f) – Protocolo da entrevista ao professor de Educação Física

Quais são especificamente as necessidades educativas do aluno?

R: O aluno apresenta sobretudo problemas a nível cognitivo que se traduz também no relacionamento com os seus pares. Relativamente à disciplina de Educação Física o aluno não apresenta limitações a nível motor em nenhuma das capacidades condicionais (velocidade, resistência, força, flexibilidade e coordenação) estando dentro dos padrões normais para a idade. Apesar de não se verificarem limitações a nível motor o aluno apresenta uma motivação muito baixa para a maioria das atividades propostas, é aí que eu incido criando um conjunto de estratégias que façam com que se sinta motivado para a prática.

Quando é que percebeu que este aluno necessitava de um ensino diferenciado?

R: A primeira vez que tive conhecimento foi no primeiro conselho de turma, antes de iniciar as atividades letivas. Quando me deparei com o aluno notei logo pelas características, é um aluno muito parado, que não comunica, não interage com os colegas, é um aluno com um comportamento diferente dos outros.

Tem conhecimento se o aluno beneficia de algum apoio extra-escolar (terapias)?

R: Sei que o aluno frequenta uma instituição de apoio a pessoas deficientes onde realiza atividades que o preparam para o dia-a-dia, atividades funcionais.

Quais as limitações que o aluno apresenta relativamente à área disciplinar de Educação Física?

R: O aluno não apresenta limitações, contudo todas as capacidades condicionais não estão plenamente desenvolvidas pois estas deveriam ter sido desenvolvidas mais cedo, existe uma fase ótima para o desenvolvimento dessas capacidades, quando passada essa fase torna-se mais difícil atingir a sua plenitude. Isto acontece não só com o aluno mas também com outros alunos e adultos que não tenham devidamente estimulados durante as diferentes fases de desenvolvimento psicomotor.

Quais são os pontos fortes e fracos do aluno?

R: Relativamente aos pontos fracos refiro o relacionamento com os colegas que praticamente não existe, a resistência para experimentar atividades novas devido à sua fraca auto-estima.

Como pontos fortes refiro a assiduidade, a pontualidade e a grande motivação para a prática das atividades que gosta e que já conhece.

Quais são as expectativas como professor relativamente ao progresso académico do aluno?

R: Tenho praticamente a certeza que este aluno não continuará o seu percurso escolar pois considero que não apresenta as mínimas competências mesmo, como aluno CEI, para estar enquadrado no ensino regular do secundário. Relativamente à vida profissional não vejo uma vida facilitada quer para os pais quer para o aluno na integração na sua vida profissional. Deveria se procurar uma atividade tal e qual como na minha disciplina em que ele se sinta motivado, rotineira,

Então em seu entender o aluno não beneficiou ao estar integrado numa turma do regular?

R: Para mim beneficiou, eu não conhecia o aluno dos anos anteriores, mas se eu pensar que futuramente aquilo que se pretende para este tipo de alunos é que este aluno consiga desenvolver uma atividade integrado na sociedade então acho que este aluno apesar de não ter apresentado grandes melhorias nos relacionamentos interpessoais o aluno só beneficiou do facto de estar integrado numa turma do regular, ou seja em aproximação àquilo que pretendemos que ele desenvolva na sociedade. No entanto, penso que o processo de aprendizagem destes alunos também deveria passar por uma preparação para a vida ativa, para os novos contextos de mercado e para o desempenhar de papéis sociais.

Do seu ponto de vista o aluno gosta de estar na escola?

R: Sim, penso que o aluno gosta porque mesmo durante momentos em que havia interrupções letivas para o desenvolvimento de outras atividades o aluno esteve sempre presente.

E na sala de aula?

R: Na minha disciplina sim, apesar de se recusar a participar em algumas atividades ele mostrava-se satisfeito só de estar presente para além de ser sempre o primeiro a chegar à aula. O principal benefício desta disciplina para alunos com necessidades educativas especiais prende-se com o facto de as características organizacionais típicas de uma aula de Educação Física, isto é, trabalho em grupo, situações de exercício com existência de contacto físico, a

dependência da prestação individual para o sucesso da equipa, são todas elas situações que obrigam a uma comunicação, seja ela verbal ou gestual. Este conjunto de práticas favoreceu o processo de inclusão do aluno.

O aluno está integrado na turma?

Eu acho que está integrado na turma apesar de não se observar qualquer tipo de relacionamento, não há discriminação por parte dos colegas.

Como é que organiza as suas aulas tendo em conta a presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais?

R: Se apresentarem limitações motoras tenho de criar exercícios adaptados para que estes alunos possam ter sucesso na realização das atividades propostas e assim atingir os objetivos, se não apresentarem limitações para a prática realizam as mesmas atividades.

Quais as principais dificuldades, com que se depara na organização das suas aulas, de modo a que o aluno tenha uma aprendizagem efectiva?

R: Dependente do objetivo que tenho para atingir é a criação de grupos homogêneos ou heterogêneos, a simplificação ou o aumento da complexidade das atividades propostas, a redução do número de alunos por atividade para aumentar o tempo potencial de aprendizagem.

Quais as medidas académicas que adotou com o aluno?

R: Adotei estratégias de motivação e negociação com o aluno, por exemplo a atividade preferida do aluno era o voleibol então para que pudesse participar nessa atividade teria que participar em todas as outras previamente previstas, utilização de reforços positivos, realizei muitas vezes exercícios a pares em que eu era muitas vezes o seu pare.

Qual o tipo de atividades que realiza com o aluno?

R: Realizo com o aluno todas as atividades que realizo com o restante grupo porque o aluno não apresenta limitações a nível motor podendo assim realizar todas as atividades planeadas com a turma.

Em que medida as adaptações curriculares se concretizam?

R: Este aluno na disciplina de Educação Física não precisa de adaptações curriculares, pois realiza todas as atividades que são planeadas com a turma.

Relativamente à avaliação, utiliza uma avaliação diferenciada para o aluno? (Que tipo de provas realiza? Quanto tempo dura a avaliação? O local de execução é especial?)

R: Com este aluno não realizei prova escrita nem utilizei os testes de aptidão física para o avaliar pois o aluno não apresenta competências para a realização dos mesmos. No que respeita às atividades físicas desportivas foram selecionadas as matérias onde tinha mais sucesso e foi do sumatório destas que resultou a sua avaliação. Uma vez por observação direta outras por momentos de avaliação.

O encarregado de educação (EE) / pais comparecem nas reuniões para que são convocados?

R: Nunca foi necessário convocar o encarregado de educação ficando a cargo do diretor de turma.

Quais as principais preocupações do EE / pais, quando comparecem nestas reuniões?

R: Nunca reuni com o encarregado de educação.

II g) – Análise de conteúdo da Entrevista ao Professor de Educação Física

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequências	
			Subcategorias	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> A aprendizagem do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> É dificultada pelas limitações intelectuais, de socialização e baixa motivação; é facilitada na área de educação Física por não apresentar limitações a nível motor. 	<ul style="list-style-type: none"> O aluno apresenta sobretudo problemas a nível cognitivo que se traduz também no relacionamento com os seus pares; O aluno não apresenta dificuldades a nível motor em nenhuma das capacidades condicionais; O aluno apresenta uma motivação baixa. 	3	
	<ul style="list-style-type: none"> É beneficiada por usufruir de um ensino diferenciado. 	<ul style="list-style-type: none"> Quando me deparei com o aluno notei logo pelas características. É um aluno muito parado, que não comunica, não interage com os colegas, é um aluno com um comportamento diferente dos outros daí necessitar de um ensino diferenciado. 	2	
	<ul style="list-style-type: none"> Passa por frequentar uma instituição de apoio a pessoas deficientes 	<ul style="list-style-type: none"> Sei que frequenta uma instituição de apoio a pessoas deficientes onde realiza atividades que o preparam para o dia-a-dia, atividades funcionais. 	1	
	<ul style="list-style-type: none"> É dificultada na área de Educação Física por não ter atingido na fase ótima a plenitude das capacidades condicionais. 	<ul style="list-style-type: none"> Todas as capacidades condicionais não estão plenamente desenvolvidas; Deveriam ter sido desenvolvidas mais cedo; Existe uma fase ótima para o desenvolvimento dessas capacidades; Quando passada essa fase torna-se difícil atingir a sua plenitude. 	4	

			20
<ul style="list-style-type: none"> • É dificultada pela sua dificuldade de socialização e fraca auto-estima; é facilitada por ser assíduo, pontual pela grande motivação para a prática de atividades que gosta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relativamente aos pontos fracos refiro o relacionamento com os colegas que quase não existe e a resistência para experimentar atividades novas devido á sua fraca auto-estima. • Como pontos fortes refiro a assiduidade, a pontualidade e a grande motivação para a prática das atividades que gosta e que já conhece. 	2	
<ul style="list-style-type: none"> • As limitações de aprendizagem condicionam a inserção na vida ativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenho praticamente a certeza que este aluno não continuará o seu percurso escolar; • Considero que não apresenta as mínimas competências para estar enquadrado no ensino regular do secundário. • Deveria-se procurar uma atividade rotineira em que ele se sinta motivado; • Que não exija uma capacidade cognitiva elevada; • E em que se sintam bem a desenvolvê-la. 	5	
<ul style="list-style-type: none"> • A inclusão numa turma do regular facilita uma futura integração na sociedade; por outro lado o processo de aprendizagem deveria passar por uma preparação para a vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Futuramente aquilo que se pretende é que este aluno consiga desenvolver uma atividade integrado na sociedade; • O aluno só beneficiou do facto de estar integrado numa turma do regular, ou seja em aproximação àquilo que pretendemos que ele desenvolva na sociedade; • O processo de aprendizagem destes alunos também deveria passar por uma preparação para a vida ativa, para os novos 	3	

	ativa.	contextos de mercado e para o desempenhar de papéis sociais.		
• Educação Inclusiva	• É facilitada porque o aluno gosta de estar na escola.	• Mesmo durante momentos em que havia interrupções letivas para o desenvolvimento de outras atividades o aluno esteve sempre presente.	1	
	• É facilitada na aula de Educação Física por gostar da disciplina.	• Apesar de se recusar a participar em algumas atividades mostrava-se satisfeito só de estar presente; • Para além de ser o primeiro a chegar.	2	
	• É facilitada por não haver discriminação por parte dos colegas; é dificultada pela falta de oferta de uma preparação para a vida ativa.	• Eu acho que está integrado na turma apesar de não se observar qualquer tipo de relacionamento; • Não há discriminação por parte dos colegas; • O processo de aprendizagem destes alunos também deveria passar por uma preparação para a vida ativa, para os novos contextos de mercado e para o desempenhar de papéis sociais.	3	
• Estratégias	• Passam pela adequação das atividades às capacidades dos alunos.	• Se apresentarem limitações motoras tenho de criar exercícios adaptados; • Se não apresentarem limitações para a prática realizam as mesmas atividades.	2	
	• Que permitam uma aprendizagem com qualidade.	• Criação de grupos homogêneos ou heterogêneos; • A simplificação ou o aumento da complexidade das atividades propostas; • A redução do número de alunos por atividade para aumentar o tempo potencial de aprendizagem.	3	
	• Incentivo e motivação.	• Adotei estratégias de motivação e negociação com o aluno; • Utilização de reforços positivos; • Realizei muitas vezes exercícios a pares em que eu era o seu par.	3	
	• Promoção da inclusão do aluno.	• Realizo com o aluno todas as atividades que realizo com o restante grupo.	1	

	<ul style="list-style-type: none"> • Não há necessidade de adaptações curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Este aluno na disciplina de Educação Física não precisa de adaptações curriculares; • Pois realiza todas as atividades que são planeadas com a turma. 	2	16
	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação realiza-se de acordo com as competências do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Com este aluno não realizei prova escrita; • Não utilizei os testes de aptidão física; • Foram selecionadas as matérias onde tinha mais sucesso e foi do sumatório destas que resultou a avaliação; • Uma vez por observação direta; • Outras por momentos de avaliação. 	5	
<ul style="list-style-type: none"> • Relação escola – família. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fica a cargo do diretor de turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca houve necessidade de contacto da minha parte ficando a cargo do diretor de turma; 	1	2
	<ul style="list-style-type: none"> • As reuniões ficam a cargo do diretor de turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca reuni com o encarregado de educação. 	1	

II h) – Protocolo da entrevista ao professor de Educação Visual e Tecnológica

Quais são especificamente as necessidades educativas do aluno?

R: Este aluno é um jovem muito reservado, com pouca capacidade de comunicação com os outros, necessitando de constante apoio de um adulto para executar as suas tarefas.

Quando é que percebeu que este aluno necessitava de um ensino diferenciado?

R: A problemática que o aluno apresenta é visível para quem esteja atento, além disso os alunos ao abrigo do 3/2008, vêm já referenciados de anos/ciclos anteriores e são casos passados aos professores na 1ª reunião de Conselho de Turma do ano.

Tem conhecimento se o aluno beneficia de algum apoio extra-escolar (terapias)?

R: Sei que o aluno está a frequentar um centro onde desenvolve um trabalho paralelo à escola, penso que em atividades de desenvolvimento da motricidade fina e atividades funcionais.

Quais as limitações que o aluno apresenta relativamente à área disciplinar de Educação Visual e Tecnológica?

R: O aluno apresenta muitas dificuldades ao nível do entendimento dos objetivos dos projetos, demonstra também falta de motivação para os querer fazer o que dificulta a execução dos projetos a realizar, neste sentido tento sempre propôr algumas soluções alternativas.

Quais são os pontos fortes e fracos do aluno?

R: Como pontos fortes reconheço o colorir, cortar e colar imagens/desenhos. Como pontos fracos identifico a dificuldade em conceber um trabalho com princípio, meio e fim, falta de vontade em investir naquilo que lhe é desconhecido e dificuldade em “entrarmos” no seu mundo, pouca concentração e pouca resistência no investimento no seu trabalho.

Quais são as expetativas como professor relativamente ao progresso académico do aluno?

R: Preocupa-me sobretudo o que será capaz de fazer, num futuro próximo, uma vez que o aluno está quase com 20 anos. Gostaria de imaginar o este aluno autónomo, capaz de produzir algum trabalho que lhe desse alguma independência e sobretudo que lhe desse alguma felicidade.

Do seu ponto de vista o aluno gosta de estar na escola?

R: Não, eu acho que esta escola é demasiado grande para ele e sinceramente muitas vezes vi-o sozinho sentado na entrada da escola e pensei se realmente ele gostaria de estar neste edifício/escola.

E na sala de aula?

R: Na sala de aula o aluno também estava sempre isolado, por ele próprio. Nas minhas aulas os alunos trabalham em grupos de quatro e o aluno está inserido num desses grupos contudo não há qualquer interação entre o aluno e os seus colegas.

O aluno está integrado na turma?

R: O aluno está naquela turma, já há alguns anos. Nunca vi nenhum colega tratá-lo mal, mas também não interagiam com ele nem ele com os colegas, acho que devido à sua pouca capacidade de comunicação com os outros.

Como é que organiza as suas aulas tendo em conta a presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais?

R: Faço um trabalho paralelo com cada um, em articulação com os professores do Ensino Especial. Tentei articular o meu trabalho com a professora de Educação Especial e os restantes professores.

Quais as principais dificuldades, com que se depara na organização das suas aulas, de modo a que o aluno tenha uma aprendizagem efectiva?

R: O fato de serem por vezes vários alunos com NEE. No caso da turma em que o Luis estava integrado, havia 4 alunos com NEE, dois dos quais com CEI. Mas também a falta de tempo, pois nem sempre consigo proporcionar a todos o acompanhamento individual que gostaria.

Quais as medidas académicas que adotou com o aluno?

R: Propus um trabalho mais simples, escolhendo um tema do agrado do aluno, para que ele sentisse alguma motivação e orgulho na sua conclusão, recorri sempre que possível aos reforços positivos e valorização do seu desempenho.

Qual o tipo de atividades que realiza com o aluno?

R: Ao longo do ano, o aluno desenvolveu um trabalho de pintura corte e colagem de fotografias e um mapa, para construção do percurso que executou com o pai, de Lisboa a Fátima. Este passeio que o aluno realizou com o seu pai foi o tema escolhido para a realização do seu projeto durante este ano letivo nas diferentes áreas curriculares.

Em que medida as adaptações curriculares se concretizam?

R: Como já conhecia o aluno do ano anterior foi mais fácil para mim planear as adaptações curriculares e desta vez todas se concretizaram pois dentro do que se pretendia com o projeto para este ano defini objetivos simples que sabia à partida que o aluno conseguiria alcançar.

Relativamente à avaliação, utiliza uma avaliação diferenciada para o aluno? (Que tipo de provas realiza? Quanto tempo dura a avaliação? O local de execução é especial?)

R: A forma de avaliação é diferenciada, é feita a partir da observação direta e recolha de informação da participação do aluno nas aulas. A conclusão do trabalho é o seu sucesso.

O encarregado de educação (EE) / pais comparecem nas reuniões para que são convocados?

R: Penso que sim.

Quais as principais preocupações do EE / pais, quando comparecem nestas reuniões?

R: Não sei, mas penso que seja o seu futuro.

II i) – Análise de conteúdo da entrevista à professora de Educação Visual e Tecnológica

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequências	
			Subcategorias	Categorias
• A aprendizagem do aluno	• É dificultada pelas limitações ao nível da comunicação;	• Este aluno é um jovem muito reservado, com pouca capacidade de comunicação com os outros.	1	
	• É beneficiada por usufruir de um ensino diferenciado;	• Os alunos ao abrigo do 3/2008, com ensino diferenciado, vêm já referenciados de anos/ciclos anteriores.	1	
	• Passa por frequentar um centro onde trabalha a motricidade fina e desenvolve atividades funcionais;	• Sei que o aluno está a frequentar um centro onde desenvolve um trabalho paralelo à escola; • Realiza actividades de desenvolvimento da motricidade fina e atividades funcionais.	2	
	• É dificultada pela sua dificuldade de entendimento e falta de motivação;	• O aluno apresenta muitas dificuldades ao nível do entendimento dos objetivos dos projetos; • Demonstra também falta de motivação para os querer fazer.	2	
	• É dificultada pela dificuldade em concentrar-se, conceber e investir num trabalho; é facilitada pela sua capacidade de colorir, cortar e colar;	• Como pontos fortes reconheço o colorir, cortar e colar imagens/desenhos. • Como pontos fracos identifico a dificuldade em conceber um trabalho com princípio, meio e fim, falta de vontade em investir naquilo que é desconhecido e dificuldade em entrarmos no seu mundo, pouca concentração e pouca resistência no investimento no seu trabalho.	2	

	<ul style="list-style-type: none"> As limitações de aprendizagem e autonomia condicionam a inserção e produção na vida ativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Gostaria de imaginar este aluno autónomo; Capaz de produzir alguma trabalho que lhe desse independência; E sobretudo que lhe desse alguma felicidade. 	3	11
• Educação Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> É dificultada pela falta de relacionamentos com os pares; 	<ul style="list-style-type: none"> Não, acho que a escola é demasiado grande para ele; Muitas vezes vi-o sozinho sentado na entrada da escola. 	2	7
	<ul style="list-style-type: none"> É dificultada pela falta de interação com os seus pares; 	<ul style="list-style-type: none"> Na sala de aula o aluno está sempre isolado, por ele próprio; Não há qualquer interação entre ele e os colegas. 	2	
	<ul style="list-style-type: none"> É dificultada pela sua dificuldade de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> Nunca vi nenhum colega tratá-lo mal; Mas também não interagiam com ele nem ele com os colegas; Acho que devido à sua pouca capacidade de comunicação com os outros. 	3	
• Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> Passam pela articulação entre todos os intervenientes no processo educativo do aluno; 	<ul style="list-style-type: none"> Em articulação com os professores do Ensino Especial; Tentei articular o meu trabalho com a professora de Educação Especial e os restantes professores. 	2	
	<ul style="list-style-type: none"> Dispôr de tempo para um acompanhamento individualizado aos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> Nem sempre consigo proporcionar a todos o acompanhamento individual que gostaria. 	1	
	<ul style="list-style-type: none"> Incentivo e motivação; 	<ul style="list-style-type: none"> Propus um trabalho mais simples; Escolhendo um tema do agrado do aluno para que ele sentisse alguma motivação e orgulho na sua conclusão; Recorri sempre que possível a reforços positivos; E valorização do seu desempenho. 	4	
	<ul style="list-style-type: none"> Realização de projetos 	<ul style="list-style-type: none"> O aluno desenvolveu um trabalho de pintura, corte e colagem 	3	

	simples relacionados com as suas vivências pessoais;	de fotografias e um mapa; • Para construção de um percurso que realizou com o pai, de Lisboa a Fátima; • Este passeio foi o tema escolhido para a realização do seu projeto.		15
	• Definição de adaptações curriculares que beneficiem o aluno;	• Dentro do que se pretendia com o projeto para este ano defini objetivos simples que sabia à partida o aluno conseguiria alcançar.	1	
	• A avaliação vai de encontro às competências adquiridas.	• A forma de avaliação é diferenciada; • É a partir da observação direta; • E recolha de informação da participação do aluno; • A conclusão do trabalho é o seu sucesso.	4	
• Relação escola – família.	• Fica a cargo do diretor de turma;	• Nunca contactei com o encarregado de educação.	1	2
	• Fica a cargo do diretor de turma	• Nunca contactei com o encarregado de educação.	1	

II j)– Análise global do conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Frequências	
			Subcategorias	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> A aprendizagem do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> É dificultada pelas limitações intelectuais e de socialização; é facilitada por não apresentar limitações a nível motor; 	<ul style="list-style-type: none"> Ele do ponto de vista intelectual e académico, é um aluno com muitas limitações; Ao nível da compreensão tem dificuldade em perceber o que se lhe pede; Ao nível da socialização existe uma certa dificuldade em trabalhar a inclusão com este aluno. O aluno não apresenta dificuldades a nível motor em nenhuma das capacidades condicionais; Este aluno é um jovem muito reservado, com pouca capacidade de comunicação com os outros. 	5	
	<ul style="list-style-type: none"> É facilitada por beneficiar de um ensino diferenciado; 	<ul style="list-style-type: none"> O aluno já estava integrado na educação especial desde o 4º ano de escolaridade. Pela sua postura em sala de aula, basta estarmos atentos para perceber que é um aluno diferente necessitando de um ensino diferenciado. É um aluno muito parado, que não comunica, não interage com os colegas, é um aluno com um comportamento diferente dos outros daí necessitar de um ensino diferenciado. Os alunos ao abrigo do 3/2008, com ensino diferenciado, vêm já referenciados de anos/ciclos anteriores. 	4	
	<ul style="list-style-type: none"> Passa por frequentar uma instituição onde participa em atividades 	<ul style="list-style-type: none"> O aluno não tem apoios extra – escolares; O aluno frequenta uma instituição de apoio pessoas com deficiência onde desenvolve atividades ocupacionais; 	4	

	que o preparam para a vida ativa;	<ul style="list-style-type: none"> • Na instituição o aluno punha em prática o seu Plano Individual de Transição; • As actividades do PIT de carácter pré profissional ou ocupacional tinham como objetivo desenvolver a motricidade fina, aumentar o seu nível de participação, responsabilidade e autonomia preparando-o para a vida ativa. 		32
	<ul style="list-style-type: none"> • É dificultada pela sua dificuldade de comunicação; na área de Educação Física por não ter atingido na fase ótima a plenitude das capacidades; 	<ul style="list-style-type: none"> • E na oralidade tem muitas dificuldades em comunicar com os seus pares; • Ao nível da comunicação professor aluno este não se exprime de modo a deixar claro as suas dúvidas, dificuldades e mesmo o seu estado de espírito; • Todas as capacidades condicionais não estão plenamente desenvolvidas; • Deveriam ter sido desenvolvidas mais cedo; • Existe uma fase ótima para o desenvolvimento dessas capacidades; • Quando passada essa fase torna-se difícil atingir a sua plenitude. 	6	
	<ul style="list-style-type: none"> • É dificultada pela sua dificuldade de concentração e fraca auto-estima; é facilitada por ser cumpridor, responsável, persistente, assíduo, pontual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como pontos fortes é cumpridor e responsável nas tarefas que lhe são atribuídas; • Quanto aos pontos fortes o aluno é interessado, responsável, persistente e transcreve textos; • Relativamente aos pontos fracos refiro o relacionamento com os colegas que quase não existe e a resistência para experimentar actividades novas devido á sua fraca auto-estima; • Como pontos fortes refiro a assiduidade, a pontualidade e a grande motivação para a prática das actividades que gosta e que já conhece. 	4	

	<ul style="list-style-type: none"> As limitações de aprendizagem e autonomia condicionam a inserção e produção na vida ativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Encontro nele muitas limitações que serão obstáculos na inserção da vida ativa e na sua autonomia pessoal; Tenho praticamente a certeza que este aluno não continuará o seu percurso escolar; Considero que não apresenta as mínimas competências para estar enquadrado no ensino regular do secundário. Gostaria de imaginar este aluno autónomo; Capaz de produzir alguma trabalho que lhe desse independência; E sobretudo que lhe desse alguma felicidade. 	6	
	<ul style="list-style-type: none"> É dificultada pela falta de formação a nível técnico nas escolas do regular; por outro lado a integração numa turma do regular facilita uma futura integração na sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> Futuramente aquilo que se pretende é que este aluno consiga desenvolver uma atividade integrado na sociedade; O aluno só beneficiou do facto de estar integrado numa turma do regular, ou seja em aproximação àquilo que pretendemos que ele desenvolva na sociedade. Alunos com esta problemática ganhariam mais com uma formação a nível técnico que os preparasse para a vida ativa e consequentemente que proporcionasse a inclusão no mercado laboral. 	3	
<ul style="list-style-type: none"> Educação Inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> É dificultada quando não existe um acompanhamento individual ao aluno; pela falta de 	<ul style="list-style-type: none"> O aluno gosta de estar na escola; O aluno não gosta de frequentar a biblioteca por falta de um acompanhamento individual; Não se relaciona com os colegas ou outros o que me leva a 	4	

	relacionamentos com os pares; é facilitada porque o aluno gosta de estar na escola.	<p>supôr que os intervalos são momentos difíceis para o aluno gerir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mesmo durante momentos em que havia interrupções letivas para o desenvolvimento de outras atividades o aluno esteve sempre presente. 		15
	<ul style="list-style-type: none"> • É facilitada quando existe uma atenção especial ao aluno; por não haver hostilização por parte dos colegas; é dificultada pela falta de interação com os seus pares; 	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno gosta mais de estar na aula de Educação Física, Clube Europeu e Gabinete de Apoio ao Aluno; • No Gabinete de Apoio ao Aluno o aluno executa atividades ao seu gosto e consegue toda a atenção das monitoras para si. • Na sala de aula parece mais enquadrado; • Os colegas não escarnecem dele, não o hostilizam. • Para além de ser o primeiro a chegar. • Na sala de aula o aluno está sempre isolado, por ele próprio; • Não há qualquer interação entre ele e os colegas. 	7	
	<ul style="list-style-type: none"> • É dificultada por não identificar os mesmos interesses e motivações nos seus pares; é facilitada quando existe promoção da inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na aula de Educação Física é observável a integração do aluno pois o professor promove a inclusão; • Penso que o aluno estaria melhor integrado num grupo de alunos com os mesmos interesses e motivações que ele. • Eu acho que está integrado na turma apesar de não se observar qualquer tipo de relacionamento; • Acho que devido à sua pouca capacidade de comunicação com os outros. 	4	
<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação de atividades funcionais, adequadas às capacidades do aluno, e relacionadas com a 	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupo-me em planificar atividades funcionais, uteis no seu dia a dia; • Há uma preocupação em promover a interdisciplinariedade entre as diferentes áreas disciplinares; • Tento relacionar as atividades desenvolvidas com a sua vida 		

A aprendizagem de um aluno com condição de Deficiência Intelectual e Desenvolvidor em contexto de sala de aula do regular

	<p>sua vida pessoal; pela articulação entre todos os intervenientes no processo educativo do aluno.</p>	<p>pessoal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recorri à colaboração da professora de Educação Especial para que conjuntamente definissemos atividades; • Se apresentarem limitações motoras tenho de criar exercícios adaptados; • Se não apresentarem limitações para a prática realizam as mesmas atividades. 	6	
	<ul style="list-style-type: none"> • Várias hipóteses de concretização; estratégias que permitam uma aprendizagem com qualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quando organizava as aulas, muitas vezes sentia receio que o aluno não fosse aderir tão bem, ou que desmotivasse, neste caso tentava sempre ter uma segunda opção. • Sobretudo encontrar tempo de qualidade, sem prejuízo do bom funcionamento da aula para assim dedicar alguma da minha atenção às aprendizagens do aluno. • Criação de grupos homogêneos ou heterogêneos; • A simplificação ou o aumento da complexidade das atividades propostas; • A redução do número de alunos por atividade para aumentar o tempo potencial de aprendizagem. 	5	
	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo e motivação recorrendo às tecnologias de apoio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tentei sempre trabalhar com o aluno incentivando-o e motivando-o através de reforços positivos frequentes; • Sempre que possível recorri ao uso de tecnologias de apoio. • O aluno dispõe de um computador para si realizando um trabalho individual; • Uso frequente de reforços positivos; • Valorização dos progressos que ia realizando; • Adotei estratégias de motivação e negociação com o aluno; • Propus um trabalho mais simples; • Escolhendo um tema do agrado do aluno para que ele sentisse alguma motivação e orgulho na sua conclusão; 	8	

L

	<ul style="list-style-type: none"> Realização de atividades que promovam a sua autonomia usando o computador; atividades que promovam a inclusão do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> Tentei sempre realizar atividades funcionais, úteis no seu dia-a-dia que possam promover a sua autonomia; O uso do computador é um meio facilitador e muito eficaz de aquisição de aprendizagens para o aluno. Realizo com o aluno todas as atividades que realizo com o restante grupo. Para construção de um percurso que realizou com o pai, de Lisboa a Fátima; Este passeio foi o tema escolhido para a realização do seu projeto. 	5	37
	<ul style="list-style-type: none"> Definição de adaptações curriculares que beneficiem o aluno se for necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> As adaptações curriculares são ao nível dos objetivos terminais; As adaptações concretizam-se em benefício para o aluno; O aluno realizava atividades mais simples de acordo com as suas limitações. Este aluno na disciplina de Educação Física não precisa de adaptações curriculares; Pois realiza todas as atividades que são planeadas com a turma. Dentro do que se pretendia com o projeto para este ano defini objetivos simples que sabia à partida o aluno conseguiria alcançar. 	6	
	<ul style="list-style-type: none"> A avaliação realiza-se de acordo com as limitações do aluno indo ao encontro das competências adquiridas. 	<ul style="list-style-type: none"> É feita uma avaliação qualitativa ao nível das competências que já adquiriu e que estão definidas no seu CEI; É uma avaliação através da observação feita pelo professor; Recolha de informação em sala de aula sobre os progressos que o aluno vai realizando; A ideia é que com a realização do projeto o aluno adquira as competências pretendidas. 	7	

		<ul style="list-style-type: none"> Foram seleccionadas as matérias onde tinha mais sucesso e foi do sumatório destas que resultou a avaliação; A forma de avaliação é diferenciada; A conclusão do trabalho é o seu sucesso. 		
<ul style="list-style-type: none"> Relação escola – família. 	<p>A que é requisitada pela escola, cumprindo os mínimos exigidos; é dificultada pela mãe por não aceitar a diferença do seu educando.</p>	<ul style="list-style-type: none"> A relação da família com a escola é a mínima exigida, ou seja, quando existe uma necessidade formal de presença do Encarregado de Educação, após convocatória, este aparece. A mãe não aceita o facto de o seu filho ser diferente; A culpabiliza a escola por não estimular o desenvolvimento das competências do seu educando. 	3	4
	<ul style="list-style-type: none"> Os pais demonstraram preocupação no processo de empregabilidade do seu educando. 	<ul style="list-style-type: none"> Os pais têm revelado alguma preocupação em apoiar o seu filho no processo de empregabilidade, entrada no mercado de trabalho pensando em várias alternativas. 	1	